



МАТЕРІАЛИ
ДРУКУЮТЬСЯ
УКРАЇНСЬКОЮ,
АНГЛІЙСЬКОЮ
ТА ПОЛЬСЬКОЮ
МОВАМИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
ЛЬВІВСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ.
ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ

№ 2 (6), 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; **КОНІВЦЬКА 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**, доктор 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 № 4 від 26.11.2025 р.)**

Фахове видання (категорія «Б»):

Наказ МОН України № 920 від 26 червня 2024 року (додаток б).
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 «Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія» видається з 2023 року. Запланована періодичність – 2 рази на рік. Тематична спрямованість: проблеми педагогіки, психології, психопедагогіки безпеки, екстремальної та кризової підготовки, виховання, управління в освіті, історії педагогіки та психології.

Здано в набір 27.11.2025. Підписано до друку 01.12.2025.
Формат 60×84/8. Ум. друк. арк. 25,11. Зам. № 1125/887. Наклад 150 прим.
Гарнітура Times New Roman. Папір офсетний. Цифровий друк.
Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІКА

Л. М. Романишина, Л. В. Зданевич
ІННОВАЦІЙНИЙ ВІТЧИЗНЯНИЙ
І ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ САПЕРІВ
(РОЗМІНУВАННЯ) В УМОВАХ
ЦИФРОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ
СУСПІЛЬСТВА

О. Є. Халло
ОБІРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ
МОДЕЛІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
СПРЯМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ЛІКАРІВ У ЗАКЛАДАХ
ВИЩОЇ ОСВІТИ

С. М. Вдович
ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО
ПРОЦЕСУ ЯК ОСНОВА
ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ
МОЛОДІ

А. М. Самко
АКТУАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ
САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ
ОСВІТИ

В. В. Савіцька
ЦИФРОВІ ДЕТЕРМІНАНТИ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ В ЗАКЛАДАХ
ВИЩОЇ ОСВІТИ

А. В. Кирпа
РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ ЧЕРЕЗ
ПРАКТИКИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Н. М. Совтис, Н. А. Адах, Н. П. Волос
КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД
ДО ВИКЛАДАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ
ДИСЦИПЛІН: МОВА ЯК ЧИННИК
ІДЕНТИЧНОСТІ

**О. С. Пальчевська, П. В. Губич,
М. С. Маланиук**
ПІДГОТОВКА ПЕРЕКЛАДАЧІВ
ДЛЯ СИСТЕМИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ
У ЛЬВІВСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ
УНІВЕРСИТЕТІ БЕЗПЕКИ
ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ: ІНТЕГРАЦІЯ
САТ-ЗАСТОСУНКІВ
Й АІ-ІНСТРУМЕНТІВ У НАВЧАННЯ

CONTENTS

PEDAGOGY

7

L. M. Romanyshyna, L. V. Zdanevich
INNOVATIVE DOMESTIC AND
FOREIGN EXPERIENCE IN TRAINING
FUTURE MINE CLEARANCE EXPERTS
(DEMINING) IN THE CONTEXT
OF DIGITAL TRANSFORMATIONS
IN SOCIETY

13

O. Ye. Khallo
SUBSTITUTION OF THE PEDAGOGICAL
MODEL OF PSYCHOLOGICAL-
PEDAGOGICAL ORIENTATION
OF PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE DOCTORS IN HIGHER
EDUCATIONAL INSTITUTIONS

18

S. M. Vdovych
HUMANIZATION OF THE EDUCATIONAL
PROCESS AS THE FOUNDATION
OF PERSONAL DEVELOPMENT
OF YOUTH

24

A. M. Samko
CURRENT TRENDS IN SELF-
EDUCATIONAL ACTIVITIES
OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL
STAFF OF HIGHER EDUCATIONAL
INSTITUTIONS

31

V. V. Savitska
DIGITAL DETERMINANTS OF TRAINING
FUTURE SPECIALISTS IN SOCIONOMIC
PROFESSIONS IN HIGHER EDUCATION
INSTITUTIONS

38

A. V. Kyrpa
DEVELOPING YOUTH INTERCULTURAL
COMPETENCE THROUGH NON-FORMAL
EDUCATION PRACTICES

45

N. M. Sovtys, N. A. Adakh, N. P. Volos
A CULTURAL APPROACH TO THE
PRESENTATION OF PHILOLOGICAL
DISCIPLINES: LANGUAGE AS A FACTOR
OF IDENTITY

53

**O. S. Palchevska, P. V. Hubysh,
M. S. Malaniuk**
TRAINING TRANSLATORS
FOR THE CIVIL PROTECTION SYSTEM
AT LVIV STATE UNIVERSITY
OF LIFE SAFETY: INTEGRATION
OF CAT APPLICATIONS AND AI
TOOLS INTO LEARNING

О. І. Сергієнко

РОЛЬ LMS-ПЛАТФОРМИ ПІД ЧАС
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

60

O. I. Serhiienko

THE ROLE OF LMS PLATFORMS IN THE
PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE TRANSLATORS

Ю. М. Сімічева

МЕТОДИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ
ЗАСОБІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

67

J. M. Simicheva

METHODS OF INTENSIFYING FOREIGN
LANGUAGE LEARNING THROUGH
THE ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS

В. В. Швець

МЕТОДИ ТА ПІДХОДИ
У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ
ТА КОРЕЙСЬКОЇ МОВ

74

V. V. Shvets

METHODS AND APPROACHES
IN TEACHING ENGLISH
AND KOREAN LANGUAGES

**Н. М. Торчинська, М. М. Торчинський,
В. О. Шиманська**

ТЕХНОЛОГІЇ СТВОРЕННЯ
Й АНАЛІЗУ РІЗНОЖАНРОВИХ ТЕКСТІВ
У СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ
ПРАКТИЦІ

81

**N. M. Torchynska, M. M. Torchynskiy,
V. O. Shymanska**

TECHNOLOGIES FOR CREATING
AND ANALYZING TEXTS OF VARIOUS
GENRES IN MODERN EDUCATIONAL
PRACTICE

С. В. Дорофей

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД
ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ
В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ НОВОЇ
УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

87

S. V. Dorofei

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF
EFFECTIVE COMMUNICATION
IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Ю. І. Даниляк

СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА
РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО
МИСЛЕННЯ В МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ

94

Yu. I. Danyliak

CREATION OF A FAVORABLE
EDUCATIONAL ENVIRONMENT
AS A PEDAGOGICAL CONDITION
FOR THE DEVELOPMENT
OF CRITICAL THINKING IN YOUNGER
SCHOOLCHILDREN

Л. П. Гапоненко

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ НАВЧАННЯ
ЧИТАННЯ ОНЛАЙН

100

L. P. Haponenko

MODERN TENDENCIES IN TEACHING
READING ONLINE

Л. О. Бачієва

ЕКСТРЕМАЛЬНІ УМОВИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КУХАРІВ:
ХАРАКТЕРИСТИКА Й ОСОБЛИВОСТІ

105

L. O. Bachiieva

EXTREME CONDITIONS OF
COOKS' PROFESSIONAL ACTIVITY:
CHARACTERISTICS AND SPECIFICS

**В. В. Іваночко, Л. Я. Чеховська,
І. Б. Грибовська, М. В. Данилевич,
М. Я. Лужна, Р. О. Турка**

ОЗДОРОВЧА РУХОВА
АКТИВНІСТЬ У СТРАТЕГІЯХ
РОЗВИТКУ ФІТНЕС-ІНДУСТРІЇ
ЯПОНІЇ

111

**V. V. Ivanochko, L. Ya. Chekhovska,
I. B. Hrybovska, M. V. Danylevych,
M. Ya. Luzhna, R. O. Turka**

HEALTH-ORIENTED PHYSICAL
ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT
STRATEGIES OF JAPAN'S FITNESS
INDUSTRY

**А. Я. Цюприк, Ю. М. Козловський,
І. М. Матійків**

СТРУКТУРНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ
ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ

117

**A. Ya. Tsiupryk, Yu. M. Kozlovskiy,
I. M. Matyikiv**

STRUCTURAL DIFFERENTIATION
OF THE PEDAGOGICAL COMPETENCE
OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST
IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL
TRAINING

ПСИХОЛОГІЯ

Л. В. Олійник, І. С. Коваль
РОЗВИТОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ
МЕХАНІЗОВАНИХ ПІДРОЗДІЛІВ В
УМОВАХ ОБОРОНИ

123

А. В. Булайтіс
ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-
ВОЛЬОВОГО КОМПОНЕНТА
В СТРУКТУРІ НАДІЙНОСТІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ПІРОТЕХНІКІВ ДСНС В УМОВАХ
ВОЄННОГО СТАНУ

130

О. А. Ігнатюк
РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА
КОМПЕТЕНТНІСТЬ І СУБ'ЄКТИВНИЙ
ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО
БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ
СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА,
ПЕДАГОГА, ПСИХОЛОГА В УМОВАХ
ВОЄННОГО СТАНУ

138

М. О. Оран
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ
РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СУЧАСНОЇ
УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

145

Ю. В. Вінтюк
ЗАПИТИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ
ЩОДО ДІЯЛЬНОСТІ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ
ВИЩОЇ ШКОЛИ

151

**М. Б. Боднар, А. Р. Заблоцький,
Ю. В. Тимош**
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ
САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ:
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ
ДЕТЕРМІНАНТИ В КОНТЕКСТІ
ВИКЛИКІВ РИНКУ ПРАЦІ

160

Т. В. Новак, М. В. Ярошук, Ю. С. Мельник
ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ
ПСИХОЛОГІВ НАВИЧОК
ДІАГНОСТИКИ ПСИХІЧНИХ РОЗЛАДІВ
ТА НАДАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

166

Г. П. Зірчак, О. П. Зірчак
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ
СТУДЕНТСЬКОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ
В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО
НАВЧАННЯ ТА ШЛЯХИ
ЇЇ ПОДОЛАННЯ

172

PSYCHOLOGY

L. V. Oliinyk, I. S. Koval
THE PROCESS OF DEVELOPING STRESS
RESISTANCE IN MILITARY PERSONNEL
OF MECHANIZED UNITS IN DEFENSE
CONDITIONS

A. V. Bulaitis
FEATURES OF THE EMOTIONAL-
VOLITIONAL COMPONENT
IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL
RELIABILITY OF SAPPERS
OF THE STATE EMERGENCY SERVICE
OF UKRAINE UNDER MARTIAL LAW

O. A. Ihnatiuk
RESILIENCE AS A KEY COMPETENCE
AND A SUBJECTIVE FACTOR
OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING
OF THE PERSONALITY OF A SOCIAL
WORKER, TEACHER,
PSYCHOLOGIST IN CONDITIONS
OF MARTIAL LAW

M. O. Orap
DEVELOPMENT TRENDS
OF RESILIENCE OF MODERN
UKRAINIAN YOUTH

Yu. V. Vintiuk
STUDENTS' QUESTIONS REGARDING
THE ACTIVITIES
OF THE PSYCHOLOGICAL SERVICE
OF A HIGHER EDUCATIONAL
INSTITUTION

**M. B. Bodnar, A. R. Zablotskyi,
Yu. V. Tymosh**
SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS
OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION
OF MODERN YOUTH
IN THE CONTEXT OF LABOR
MARKET CHALLENGES

T. V. Novak, M. V. Yaroshchuk, J. S. Melnyk
FORMATION OF FUTURE
PSYCHOLOGISTS' SKILLS
IN DIAGNOSING MENTAL DISORDERS
AND PROVIDING PROFESSIONAL
PSYCHOLOGICAL HELP

H. P. Zirchak, O. P. Zirchak
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
STRATEGIES FOR OVERCOMING
STUDENT PROCRASTINATION
IN DISTANCE LEARNING
CONDITIONS

О. М. Фецишин ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ, НАСЛІДКИ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ	180	O. M. Fedyshyn PROFESSIONAL BURNOUT OF UNIVERSITY TEACHERS: PSYCHOLOGICAL FACTORS, CONSEQUENCES, AND COPING
О. А. Черниш, Л. К. Суворова, І. О. Гайдай ДИТЯЧА ТРАВМА ТА ПІСЛЯТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ	185	O. A. Chernysh, L. K. Suvorova, I. O. Haidai CHILDHOOD TRAUMA AND POSTTRAUMATIC GROWTH
О. С. Навроцька ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК	190	O. S. Navrotska PRACTICAL ASPECTS OF OPTIMIZING WOMEN'S PSYCHOLOGICAL SELF-REALIZATION
Н. В. Чернявська ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОСВІДОМОСТІ ЧОЛОВІКІВ З АЛКОГОЛЬНОЮ ЗАЛЕЖНІСТЮ	196	N. V. Cherniavska EMPIRICAL STUDY OF THE FEATURES OF SELF-AWARENESS IN MEN WITH ALCOHOL ADDICTION
А. В. Семенова, І. В. Єршова-Бабенко, А. А. Тихомирова, І. В. Косяк, Д. В. Білоцька ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЙОМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В АСПЕКТІ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ, СИСТЕМНОГО ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ	202	A. V. Semenova, I. V. Yershova-Babenko, A. A. Tykhomyrova, I. V. Kosiak, D. V. Bilotska PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNIQUES FOR INDIVIDUALIZING LEARNING IN TERMS OF DEVELOPING MEMORY, SYSTEMATIC AND CRITICAL THINKING
А. В. Бахвалова ЗВ'ЯЗОК МІЖ ОСНОВНИМИ ФУНКЦІЯМИ ФІТНЕС-ТРЕКЕРА/ СМАРТ-ГОДИННИКА Й ІНТЕРНАЛЬНІСТЮ КОРИСТУВАЧА	209	A. V. Bakhvalova FITNESS TRACKER AND SMARTWATCH FUNCTIONS AS PREDICTORS OF USER INTERNALITY
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	214	INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Романишина Л. М., Зданевич Л. В. Інноваційний вітчизняний і закордонний досвід підготовки майбутніх саперів (розмінування) в умовах цифрових трансформацій суспільства. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2025. № 2 (6). С. 7–12.



УДК 378.014.3:004(100)

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/>).
ISSN (print) 3041-1297, ISSN (online) 3041-1300

DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-1>

Л. М. Романишина, Л. В. Зданевич

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький, Україна,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6026-2614> – Л. М. Романишина

<https://orcid.org/0000-0001-8387-2143> – Л. В. Зданевич



romanyshyna43@ukr.net

ІННОВАЦІЙНИЙ ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ САПЕРІВ (РОЗМІНУВАННЯ) В УМОВАХ ЦИФРОВИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ СУСПІЛЬСТВА

Анотація. У статті розглянуто виклики та перспективи підготовки майбутніх саперів розмінування в умовах цифрових трансформацій та тлі зростання мінної небезпеки, зумовленої російсько-українською війною. На основі порівняльного аналізу вітчизняного та закордонного досвіду обґрунтовано доцільність упровадження інноваційних підходів у підготовку українських фахівців з розмінування. Автори підкреслюють необхідність адаптації міжнародних стандартів до українських умов, поєднання практичної, теоретичної та цифрової підготовки, а також формування системи безперервного професійного розвитку. Запропоновано напрями з адаптації закордонного досвіду з урахуванням українських реалій. Однак варто зазначити, що впровадження будь-якого досвіду з підготовки майбутніх саперів повинно відбуватися з огляду на українську ситуацію повномасштабної війни, тому закордонний досвід можливо використати в Україні на основі: адаптації міжнародних стандартів (IMAS, NATO STANAG) у програми підготовки саперів з урахуванням реального українського бойового досвіду; збалансування теоретичної, симуляційної та практичної (полігонної) підготовки; розроблення симуляційних полігонів за участю українських військовослужбовців із бойовим досвідом; підготовки інструкторів за принципом «train-the-trainer»; створення національної освітньої платформи з розмінування. Підсумовано, що синтез вітчизняного бойового досвіду з передовими зарубіжними освітніми практиками дає змогу сформувати гнучку, ефективну та технологічно сучасну модель підготовки саперів, що сприятиме підвищенню рівня національної безпеки та міжнародної інтеграції у сфері гуманітарного розмінування. Узагальнено, що синтез інноваційного міжнародного та вітчизняного досвіду дасть змогу Україні не лише підготувати кваліфікованих саперів, але й посісти провідні позиції у сфері гуманітарного розмінування в Європі.

Ключові слова: сапери розмінування, підготовка, центри підготовки, закордонний досвід, інноваційне середовище, навчально-тренувальний процес.

L. M. Romanyshyna, L. V. Zdanovich

Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Khmelnytskyi, Ukraine

INNOVATIVE DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE IN TRAINING FUTURE MINE CLEARANCE EXPERTS (DEMINING) IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATIONS IN SOCIETY

Abstract. The article discusses the challenges and prospects of training future deminers in the context of digital transformations and the growing mine threat caused by the Russian-Ukrainian war. Based on a comparative analysis of domestic and foreign experience, the article substantiates the feasibility of introducing innovative approaches to the training of Ukrainian demining specialists. The authors emphasise the need to adapt international standards to Ukrainian conditions, combine practical, theoretical and digital training,

and develop a system of continuous professional development. Directions for adapting foreign experience to Ukrainian realities are proposed: However, it should be noted that the implementation of any experience in training future deminers must take into account the Ukrainian realities of full-scale war, so foreign experience can be used in Ukraine on the basis of: adapting international standards (IMAS, NATO STANAG) to deminer training programmes, taking into account real Ukrainian combat experience; balancing theoretical, simulation and practical (field) training; developing simulation training grounds with the participation of Ukrainian military personnel with combat experience; training instructors according to the ‘train-the-trainer’ principle; creating a national educational platform for demining. The authors conclude that the synthesis of domestic combat experience with advanced foreign educational practices makes it possible to form a flexible, effective and technologically modern model of sapper training, which will contribute to enhancing national security and international integration in the field of humanitarian demining. In summary, the synthesis of innovative international and domestic experience will enable Ukraine not only to train qualified deminers, but also to take a leading position in the field of humanitarian demining in Europe.

Key words: demining sappers, training, training centres, foreign experience, innovative environment, training process.

Постановка проблеми. Сучасні безпекові виклики, спричинені збройною агресією росії проти України, призвели до масштабного мінного забруднення територій, що становить реальну загрозу для життя цивільного населення, військовослужбовців і процесів відновлення країни. У цьому контексті суттєво зростає попит на висококваліфікованих фахівців із розмінування – майбутніх саперів, здатних ефективно працювати в умовах високого ризику, нестабільного середовища та активного застосування сучасних технологій [4, с. 79]. Водночас цифровізація всіх сфер суспільного життя [5; 10], зокрема оборонної та освітньої галузей, вимагає принципово нових підходів до підготовки таких фахівців. Сучасні сапери вже не можуть працювати лише за традиційними методами. У військово-професійній діяльності сапери стикаються з використанням дронів, БПЛА, робототехніки, геоінформаційних систем, дистанційного зондування та аналізу даних, штучного інтелекту [1]. Це вимагає принципово нового рівня цифрової компетентності від фахівців [10]. З огляду на це підготовка майбутніх саперів розмінування повинна відбуватися з урахуванням сучасних цифрових трансформацій суспільства, які вимагають від саперів володіння не лише інженерними й тактичними навичками, а й опанувати вміння працювати з безпілотними літальними апаратами, геоінформаційними системами, роботизованими комплексами, програмами моделювання та віртуальної реальності. Розгляд інноваційного вітчизняного та закордонного досвіду підготовки майбутніх саперів розмінування в контексті цифрових трансформацій – це не лише актуальне дослідницьке завдання, а й практична потреба, яка безпосередньо впливає на національну безпеку, соціальну стабільність, міжнародну інтеграцію в системи колективної оборони та гуманітарного розмінування.

Вивчення вітчизняного та закордонного досвіду підготовки майбутніх саперів розмінування дає змогу виявити найефективніші освітні практики, адаптувати їх до умов національної системи військової освіти та імплементувати інноваційні підходи, які відповідають сучасним викликам. Порівняльний аналіз сприяє розвитку інноваційних, гнучких моделей навчання, що поєднують технічну, тактичну й цифрову підготовку, а також забезпечують безперервність навчально-тренувального процесу. Тому вдосконалення цього процесу підготовки майбутніх саперів розмінування з урахуванням кращих вітчизняних і міжнародних освітніх практик сприятиме в підсумку не лише підвищенню ефективності розмінування, а й формуванню нової генерації фахівців, здатних діяти на перетині технічної експертизи, цифрових технологій та гуманітарної безпеки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика професійної підготовки військовослужбовців інженерних військ, зокрема саперів, в умовах збройного конфлікту та цифрових трансформацій, знаходить відображення в низці вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень. Зокрема, науковцями значна увага приділяється психологічному забезпеченню професійної діяльності саперів, що є критично важливим з огляду на екстремальні умови виконання завдань (О. Недвига [1], В. Стасюк, Т. Примак та О. Хміляр [6]) та пропонується модель психомоторної підготовки як засобу зниження тривожності й страху у військовослужбовців, що набуває особливої актуальності в бойових умовах (О. Хміляр (O. Khmiliar) [7; 8]); розкрито проблему професійної готовності саперів до виконання службових обов'язків та особливості її формування з акцентом на необхідність інтеграції практичних і теоретичних аспектів навчання (Д. Окіпняк [2]). Водночас у дослідженні М. Бланка (M. Blank) та співавторів [9] презентовано інтегровану про-

граму «Sapper-Athlete-Warrior», яка поєднує фізичну, технічну і психологічну підготовку військових саперів у межах періодизованої системи тренування. Це свідчить про системний підхід до підготовки фахівців такого профілю у країнах НАТО. Не менш актуальним є дослідження В. Паніна та співавторів [3], в якому представлено порівняльний аналіз українського та міжнародного досвіду підготовки саперів.

На окрему увагу заслуговує дослідження В. Родікова [4], який обґрунтовує шляхи модернізації професійної підготовки фахівців інженерних військ в умовах воєнного стану. Автор акцентує на необхідності гнучкості навчальних програм, їх адаптації до оперативного середовища і на впровадженні цифрових технологій у підготовку. У контексті цифровізації освітнього процесу важливим є дослідження В. Савіцької [5], де проаналізовано ризики та перспективи цифрової трансформації в закладах вищої освіти. Авторка підкреслює потребу у формуванні цифрової компетентності майбутніх фахівців, що цілком відповідає сучасним вимогам до підготовки саперів, які дедалі частіше використовують роботизовані системи, дрони, цифрові карти тощо.

Отже, аналіз наукових джерел засвідчує, що підготовка майбутніх саперів розмінування в умовах сучасної війни потребує комплексного підходу: поєднання технічних, психологічних і цифрових складників. Попри наявність певного науково-практичного підґрунтя [3; 6], питання системного впровадження інноваційних підходів у підготовку саперів з огляду на цифрові трансформації суспільства залишається не досить опрацьованим, що визначає актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

Метою статті є здійснення порівняльного аналізу інноваційного вітчизняного та закордонного досвіду підготовки майбутніх саперів (розмінування) в умовах цифрових трансформацій суспільства. Вивчення міжнародного досвіду дає змогу уникнути помилок, адаптувати найкращі практики до національного контексту, створити ефективну модель підготовки, що відповідає локальним викликам і світовим стандартам.

Виклад основного матеріалу дослідження. Через війну в Україні території забруднено мінами, боєприпасами, вибухонебезпечними предметами. За оцінками, Україна – одна з найбільш замінованих країн у світі [7]. Це створює гостру потребу в професійно підготовлених саперах, здатних ефективно діяти в екстремальних умовах [2]. З огляду на все більшу необхідність розмінування деокупованих територій актуалізується гостра необхідність підготовки майбутніх

саперів розмінування. Важливо відзначити, що у світі існує низка сучасних центрів підготовки саперів (розмінування) гуманітарного та військового спрямування. Так, основними міжнародними центрами підготовки саперів є:

1. Explosive Ordnance Disposal Centre of Excellence (EOD CoE, NATO) (Словаччина). Цей центр акредитований НАТО і підтримує підготовку фахівців зі знешкодження вибухонебезпечних предметів (базових 1–3 рівнів), а також організацію курсів високого рівня за спеціалізаціями.

2. Center for Explosive Ordnance Disposal & Diving (CENEODDIVE) (США). Це навчальний центр під егідою військово-морських сил США, що відповідає за підготовку EOD-техніків (EOD – Explosive Ordnance Disposal – знешкодження вибухонебезпечних предметів) і військових водолазів. У CENEODDIVE функціонує кілька навчальних курсів для саперів (навчальні курси EOD рівня 1–3+), курс «ЛМС та ВАС» (Landmine Clearance (розмінування мінних полів), Battle Area Clearance (очищення районів бойових дій)) [9], курс навчання та обладнання з підводної мінної діяльності.

3. Defence Explosive Ordnance Disposal, Munitions and Search Training Regiment (DEMS) (Великобританія) – частина Королівської школи військових інженерів, зосереджена на навчанні фахівців з боєприпасів, EOD та пошуку вибухівки. Також у Великобританії підготовка майбутніх саперів розмінування здійснюється в Royal School of Military Engineering (RSME), яка передбачає базову військову підготовку; бойову інженерію (курс 12 тижнів, зокрема, розмінування) та спеціальне навчання й професійний розвиток.

4. Sri Lanka School of Military Engineering (Шрі-Ланка). Навчає саперів, інженерів і фахівців з гуманітарного розмінування з 1958 року. Програма передбачає курси з розмінування, CBRN-підготовки та спеціальну технічну підготовку саперів-водолазів.

5. EOD Academy International (Німеччина) є провайдером сертифікованого EOD-навчання (EOD 1–3 рівнів), має унікальну колекцію макетів вибухівки й обладнання (зокрема, й 3D-друковані моделі), відкритий до навчання міжнародних груп, із реалістичними відкритими майданчиками.

6. Гуманітарні EOD-тренінги в Таїланді (TMAC + USMC). Спільні програми між ВМС США та Центром мінної діяльності Таїланду (TMAC) впроваджують курси НМА/EOD рівнів 1–3. Навчання здійснюється під час аудиторних занять і польових практичних відпрацювань для формування навичок гуманітарного розмінування.

7. Міжнародна академія гуманітарного розмінування (International Humanitarian Demining Academy – IHDA) (Україна, Київ) – інноваційний освітній центр, який спеціалізується на короткотривалих курсах з підготовки фахівців з розмінування на основі міжнародно визнаних методик і найкращих практик [8, с. 61]. Ключовими особливостями підготовки фахівців з розмінування у IHDA є інтеграція сучасних цифрових технологій – активне застосування дронів, георадарів, систем дистанційного зондування, штучного інтелекту (AI) та віртуальної і доповненої реальності (VR/AR) в освітньому процесі. Такі технології забезпечують симуляцію реальних сценаріїв розмінування у віртуальному середовищі, а отже, дають змогу безпечно моделювати складні ситуації та навчати діяти в них.

Таким чином, можемо стверджувати, що сучасні закордонні та українські центри підготовки саперів забезпечують багаторівневе навчання з розмінування згідно з міжнародними стандартами, з акцентом на практичну підготовку, спеціалізацію і технічну оснащеність, а також активним впровадженням цифрових технологій (дрони, AI, VR/AR) для моделювання реальних ситуацій у безпечному віртуальному середовищі.

В умовах АТО та ООС, а також повномасштабної російсько-української війни необхідність якісної підготовки майбутніх саперів значно актуалізувалася. Саме тому країни-партнери почали організовувати різноманітні міжнародні навчальні програми для підготовки майбутніх саперів, зокрема й саперів-розмінування. Так, у різних точках світу для задоволення українських потреб у підготовці саперів організовано:

1) курси від ветеранів НАТО за стандартами IMAS – в Україні запроваджено підготовку саперів за програмою EOD рівнів 1–3, яку проводять ветерани армій країн НАТО. Програма підтримана OSCE і відповідає міжнародним стандартам мінної діяльності (IMAS), що сприяє підвищенню якості знань і практичних навичок українських саперів;

2) IMAS тренінги від Mriya Aid – Канадська організація в 2024 році організувала підготовку сотень українських саперів на базі РСМ-МАТ у Косово. Курси IMAS рівнів 1 та 2 тривали близько 5 тижнів, із теорією, розпізнаванням боеприпасів, польовими роботами й підривами. Крім того, проводяться програми «train-the-trainer» для підготовки інструкторів;

3) канадські курси Operation UNIFIER – канадські інструктори навчали українських саперів стандартам НАТО в Кам'янець-Подільському на базі Центру Протимінної діяльності Міноборони;

4) швейцарські програми на базі GICHD – Geneva International Center for Humanitarian Demining проводить міжнародні навчання в межах програми НАТО «Партнерство заради миру». Українські сапери беруть участь у таких курсах, а Швейцарія оплачує поїздки й проживання українських військовослужбовців.

Таким чином, на основі здійсненого аналізу закордонного і вітчизняного досвіду підготовки саперів узагальнено основну різноманітність курсів з підготовки майбутніх фахівців з розмінування (таблиця 1).

Таким чином, урахування закордонного та вітчизняного досвіду в підготовці саперів є критично важливим для створення ефективної, адаптивної та безпечної системи навчання в умовах щораз більшої мінної небезпеки в Україні. Поєднання напрацювань міжнародних центрів (зокрема, у стандартизації EOD-підготовки, впровадженні новітніх технологій, використанні симуляційних платформ і мультирівневих підходів) із національними практиками, що спираються на реальний бойовий досвід, ландшафтні й соціальні особливості територій, дозволяє створити уніфіковану, проте гнучку модель навчання, орієнтовану на актуальні виклики.

Однак варто зазначити, що впровадження будь-якого методу з підготовки майбутніх саперів повинно відбуватися з урахуванням українських реалій повномасштабної війни, тому закордонний досвід можливо використати в Україні на основі:

1) адаптації міжнародних стандартів (IMAS, NATO STANAG) у програми підготовки саперів з урахуванням реального українського бойового досвіду;

2) не простого впровадження цифрових технологій (дронів, VR/AR, ШІ) у навчально-тренувальний процес, а збалансування теоретичної, симуляційної та практичної (полігонної) підготовки;

3) розроблення симуляційних полігонів за участю українських військовослужбовців з бойовим досвідом за зразком іноземних навчальних майданчиків (наприклад, як у Нідерландах);

4) підготовки інструкторів за принципом «train-the-trainer» у міжнародних центрах і подальшого поширення знань в Україні та країнах НАТО;

5) створення національної освітньої платформи з розмінування, що поєднує український практичний досвід із передовими зарубіжними підходами.

Таким чином, синтез міжнародного та українського досвіду дасть змогу Україні не лише підготувати кваліфікованих саперів, але й посісти провідні позиції у сфері гуманітарного розмінування в Європі.

Різноманітність закордонних та українських курсів з підготовки фахівців з гуманітарного розмінування

Назва курсу	Основні модулі	Очікувані результати
Базова підготовка з гуманітарного розмінування	Типологія мін, правила безпеки, робота з металолукачем, ЗІЗ, ручні методи очищення, СОП	Здатність безпечно здійснювати ручне очищення території під контролем інструктора
Нетехнічне обстеження (НТО)	Установлення комунікації з населенням, аналіз ризиків, складання карт	Визначення потенційно небезпечних зон за участі громади
Технічне обстеження	Застосування детекторів, основи GPR, маркування територій, документування знахідок	Підтвердження наявності вибухонебезпечних предметів і скорочення площ очищення
Навчання з питань мінної небезпеки	Інформування населення, розроблення поведінкових стратегій, оцінення впливу, створення інформаційних матеріалів	Розроблення і впровадження програм з мінної обізнаності, адаптованих до конкретного середовища
Курси зі знешкодження вибухонебезпечних предметів (EOD 1-4)	Ідентифікація ВНП, техніки знешкодження, RSP, робота з СВП, передові загрози	Послідовне набуття навичок реагування на ВНП зі зростанням самостійності й складності завдань
Оператор механічного розмінування	Управління технікою, технічне обслуговування, оцінення очищеної території	Ефективне та безпечне використання механізованого обладнання для очищення території
Безпілотні системи та застосування георадара	Керування БпЛА, принципи GPR, дистанційне виявлення, інтеграція сенсорів	Застосування безпілотних і радарних технологій для підтримки технічного обстеження та очищення
Навчання з протимінної діяльності за допомогою ШІ і VR	Віртуальне моделювання, симуляція місій, аналітика даних	Підготовка до реальних ситуацій за допомогою інтерактивних середовищ й інструментів ШІ

Висновки. В умовах повномасштабної російсько-української війни традиційні методики підготовки саперів не завжди відповідають викликам сучасного поля бою. Інноваційний досвід закордонних країн і деяких вітчизняних навчальних центрів демонструє ефективні моделі підготовки, які поєднують практичні навички із цифровими симуляціями; широко застосовують VR/AR-технології для моделювання небезпечних ситуацій; підтримують безперервне навчання за допомогою онлайн-платформи. На основі здійсненого аналізу підготовки майбутніх саперів розмінування узагальнимо, що закордонний та вітчизняний досвід підготовки майбутніх саперів спирається на: стандартизовані IMAS-програми, що забезпечують міжнародну сумісність; сучасні технології, зокрема ALIS, робототехніка, AI-системи, що підвищують ефективність і безпеку навчання й надалі проведення операцій з розмінування; системні освітні моделі з багаторівневими курсами та можливістю подальшого постійного розвитку та самовдосконалення. Такий досвід є надзвичайно цінним для адаптації та впровадження в умовах активного цифрового перетворення підготовки майбутніх саперів.

Список літератури:

1. Недвига О.В. Концептуальні основи психологічного забезпечення діяльності військовослужбовців-саперів у бойових умовах. *Наукові записки Наці-*

онального університету «Острозька академія». Серія «Психологія». 2018. № 7. С. 115–120.

2. Окіпняк Д.А. Особливості професійної готовності саперів (водолазів-підривників) до виконання завдань за призначенням. *Військово-технічний збірник. 2016. № 14. С. 142–146.*

3. Сучасний стан практики підготовки фахівців-саперів з урахуванням міжнародного та українського досвіду та організаційні умови їх підготовки / В.Г. Панін та ін. *Збірник наукових праць ВІКНУ імені Тараса Шевченка. 2013. С. 101–106.*

4. Родіков В. Модернізація професійної підготовки майбутніх фахівців інженерних військ в умовах воєнного стану. Проблеми хімії та сталого розвитку. 2023. Вип. 4. С. 78–83.

5. Савіцька В.В. Цифровізація освітнього процесу у закладах вищої освіти: ризики і перспективи в сучасних умовах. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. 2022. Вип. 59. С. 76–85.*

6. Стасюк В.В., Примак Т.П., Хміляр О.Ф. Психологічне забезпечення професійної діяльності саперів-миротворців : навч. посіб. для слухачів та ад'юнктів вищих військових навч. закладів. Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-поліграф», 2009. 160 с.

7. Khmiliar O., Koval I., Savchuk O., Dushka A. Psychomotor training of the military sappers as a means of reducing personal fears and anxiety. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. 2022. Vol. 13 (4). P. 81–103.*

8. Hmilar O. F., Nedviha O. V. The psychology of the professional activity of a sapper. *Pedagogy and Psychology. 2018. Vol. 65 (155). P. 61–63.*

9. Blank M., Garza J. G., Wade B. R. Sapper-athlete-warrior program: An integrated approach to periodized warrior fitness. *Journal of Sport Psychology in Action*. 2014. Vol. 5 (2). P. 73–87.

10. Savitska V., Matveieva N., Chinchoy A., Romanyshyna N., Sakh Y. The effectiveness of multimedia boards/projection systems in teaching humanities. *Revista Eduweb*. 2025. Vol. 19 (2). P. 234–251.

References:

1. Nedvyha, O. V. (2018). Kontseptualni osnovy psykholohichnoho zabezpechennia diialnosti viiskovosluzhbovtsiv-saperiv u boiovykh umovakh. *Naukovi*. [Features of professional readiness of sappers (diver-blasters) to perform assigned tasks] *Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia"*. Seriya "Psykholohiia", 7, 115–120. [in Ukrainian].

2. Okipniak, D. A. (2016). Osoblyvosti profesiinnoi hotovnosti saperiv (vodolaziv-pidryvnykiv) do vykonannia zavdan za pryznachenniam. [Features of professional readiness of sappers (diver-blasters) to perform assigned tasks] *Viiskovo-tekhnichnyi zbirnyk*, 14, 142–146. [in Ukrainian].

3. Panin, V. H., Bordaho O. M., Rodikov V. H., Riaba L. O. (2013). Suchasnyi stan praktyky pidhotovky fakhivtsiv-saperiv z urakhuvanniam mizhnarodnoho ta ukrainskoho dosvidu ta orhanizatsiini umovy yikh pidhotovky. [The current state of training practice for sapper specialists considering international and Ukrainian experience and organizational conditions of their training.]. *Zbirnyk naukovykh prats VIKNU imeni Tarasa Shevchenka*, 101–106. [in Ukrainian].

4. Rodikov, V. (2023). Modernizatsiia profesiinnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv inzhenernykh viisk v umovakh voiennoho stanu. [Modernization

of professional training of future engineering troops specialists under martial law]. *Problemy khimii ta staloho rozvytku*, 4, 78–83. [in Ukrainian].

5. Savitska, V. V. (2022). Tsyfrovizatsiia osvitnoho protsesu u zakladakh vyshchoi osvity: ryzyky i perspektyvy v suchasnykh umovakh. [Digitalization of the educational process in higher education institutions: Risks and prospects in modern conditions]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty*, 59, 76–85. [in Ukrainian].

6. Stasiuk, V. V., Prymak, T. P., Khmiliar, O. F. (2009). Psykholohichne zabezpechennia profesiinnoi diialnosti saperiv-myrotvortsiv: navch. posib. dlia slukhachiv ta adiunktiv vyshchych viiskovykh navch. zakladiv. [Psychological support of the professional activity of peacekeeper sappers: A textbook for cadets and adjuncts of higher military educational institutions.]. Nizhyn: TOV "Vydavnytstvo "Aspekt-polihraf", 160 [in Ukrainian].

7. Khmiliar, O., Koval, I., Savchuk, O., & Dushka, A. (2022). Psychomotor training of the military sappers as a means of reducing personal fears and anxiety. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(4), 81–103.

8. Hmiliar, O. F., & Nedviha, O. V. (2018). The psychology of the professional activity of a sapper. *Pedagogy and Psychology*, 65(155), 61–63. [in English].

9. Blank, M., Garza, J. G., & Wade, B. R. (2014). Sapper-athlete-warrior program: An integrated approach to periodized warrior fitness. *Journal of Sport Psychology in Action*, 5(2), 73–87. [in English].

10. Savitska, V., Matveieva, N., Chinchoy, A., Romanyshyna, N., & Sakh, Y. (2025). The effectiveness of multimedia boards/projection systems in teaching humanities. *Revista Eduweb*, 19(2), 234–251. [in English].

© Л. М. Романишина, Л. В. Зданевич

Оглядова

Надійшла до редакції 10.09.2025

Прийнято до публікації 07.10.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-2>

О. Є. Халло

*Івано-Франківський національний медичний університет,
м. Івано-Франківськ, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3383-8486> – О. Є. Халло

 luska.if@gmail.com

ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі психолого-педагогічної спрямованості професійної підготовки майбутніх лікарів. Зокрема, розкривається сутність таких понять, як модель, педагогічне моделювання. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах педагогічного моделювання психолого-педагогічної спрямованості професійної підготовки майбутніх лікарів. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовується значення педагогічного моделювання у професійній підготовці здобувачів освіти. Схарактеризовано принципи дослідження, які використані під час розроблення авторської моделі професійної підготовки студентів та її експериментальної апробації. Підкреслюється, що принцип гуманістичної спрямованості є одним із провідних в освіті, який сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості. Цей принцип передбачає ефективне формування професійної компетентності майбутніх лікарів на основі усвідомлення ними гуманістичного змісту професійної діяльності та професійних цінностей. Встановлено, що принцип поетапності педагогічної підготовки лікарів є похідним від принципу наступності, який відображає єдність цілей і взаємодію всіх ланок освітньої системи в досягненні загальної мети. Акцентується увага на тому, що впровадження принципу інтегративності потребує врахування специфіки професійної діяльності майбутніх лікарів і здійснення інтеграції відповідно до психолого-педагогічних вимог складників підготовки в закладах вищої освіти. Наголошується, що принцип інноваційності дозволяє вносити в процес психолого-педагогічної підготовки майбутніх лікарів нові елементи для підвищення його ефективності. Наголошується, що принцип інноваційності дозволяє під час професійної підготовки застосовувати сучасні педагогічні технології навчання, використання яких буде забезпечувати ефективність цього процесу. У дослідженні розкрито поетапність забезпечення психолого-педагогічного супроводу у підготовці майбутніх фахівців медичної галузі до професійної діяльності (інформаційно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, продуктивно-творчий та рефлексійно-оцінний).

Ключові слова: психолого-педагогічна спрямованість, майбутні лікарі, професійна підготовка, педагогічне моделювання, структурно-функціональна модель.

O. Ye. Khallo

Ivano-Frankivsk National Medical University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

SUBSTITUTION OF THE PEDAGOGICAL MODEL OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ORIENTATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DOCTORS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The article is devoted to the problem of the psychological and pedagogical orientation of the professional training of future doctors. In particular, the essence of such concepts as model and pedagogical modeling is revealed. The main attention is focused on the theoretical and methodological principles of pedagogical modeling of the psychological and pedagogical orientation of the professional training of future doctors. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the importance of pedagogical modeling in the professional training of education seekers is substantiated. The research principles used in

the development of the author's model of professional training of students and its experimental testing are described. It is emphasized that the principle of humanistic orientation is one of the leading ones in education, which contributes to the formation of a comprehensively developed personality. This principle provides for the effective formation of professional competence of future doctors based on their awareness of the humanistic content of professional activity and professional values. It has been established that the principle of gradual pedagogical training of doctors is derived from the principle of continuity, which reflects the unity of goals and the interaction of all links of the educational system in achieving a common goal. Attention is focused on the fact that the implementation of the principle of integrativity requires taking into account the specifics of the professional activities of future doctors and implementing integration in accordance with the psychological and pedagogical requirements of the components of training in higher education institutions. It is emphasized that the doctors' principle of innovation allows them to introduce new elements into the process of psychological and pedagogical training of future doctors to increase its effectiveness. It is emphasized that the principle of innovation allows for the application of modern pedagogical technologies during professional training, the use of which will ensure the effectiveness of this process. The study reveals the stages of providing psychological and pedagogical support in the preparation of future medical specialists for professional activity (informational and enriching, reproductive and activity, productive and creative, and reflective and evaluative).

Key words: psychological and pedagogical orientation, future doctors, professional training, pedagogical modeling, structural and functional model.

Постановка проблеми. Розвиток української медичної освіти зосереджується на підвищенні якості підготовки та професійної компетентності лікарів, що вимагає впровадження сучасних підходів до організації навчального процесу. Центральним елементом реформування системи охорони здоров'я та досягнення важливих соціальних цілей держави, а також освітньої системи загалом є професійна підготовка майбутніх медичних фахівців. У закладах вищої освіти психолого-педагогічна підготовка студентів має бути спрямована на надання необхідних психолого-педагогічних і методичних знань, а також розвиток спеціальних умінь і навичок. Це створить можливість ефективно вирішувати професійно-педагогічні завдання за допомогою сучасних методів і інноваційних технологій навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Метод моделювання широко застосовується в педагогічній сфері. У рамках цього підходу характеристики одного об'єкта відтворюються на іншому, спеціально створеному об'єкті, відомому як модель. Проблематика моделювання детально досліджувалася такими науковцями-методологами, як: І. Бех, Т. Гуменюк, І. Дичківська, Т. Захарчук, О. Косенчук, Г. Мешко, М. Олійник, та іншими. Особливості його застосування в педагогічній теорії та практиці висвітлюються у працях провідних учених (таких як С. Гончаренко, А. Новіков, Д. Чернілевський тощо), а також у дослідженнях сучасних науковців, які аналізували різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців (таких як В. Бутенко, Ю. Волинець, С. Гаврилук, В. Давкуш, І. Княжева, Л. Козак та інші). Окремо досліджували питання критеріїв наукових моделей такі вчені, як Г. Іванюк, В. Міхеєва, І. Новік, Л. Турбович, В. Штофф та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасному суспільстві є гостра потреба у підготовці висококваліфікованих медичних фахівців, здатних активно використовувати психологічні та педагогічні знання у своїй професійній діяльності. З огляду на це питання психолого-педагогічної підготовки майбутніх лікарів стають надзвичайно актуальними. Водночас проблема спрямування професійної освіти майбутніх лікарів у закладах вищої освіти в психолого-педагогічному аспекті залишається не досить дослідженою.

Мета статті – обґрунтувати педагогічну модель психолого-педагогічної спрямованості професійної підготовки майбутніх лікарів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективність освітнього процесу нерозривно пов'язана з правильним визначенням його теоретичних основ і створенням моделі освітнього підходу. У межах формувального етапу експерименту було розроблено модель психолого-педагогічної спрямованості професійної підготовки майбутніх лікарів. Спочатку варто з'ясувати сутність поняття «модель». У педагогіці моделювання розглядається як процес створення моделі певного об'єкта для вивчення його особливостей на основі цієї моделі. При цьому досліджують не сам об'єкт безпосередньо, а спеціально створену систему – «квазі-об'єкт», який знаходиться у визначених відношеннях до об'єкта дослідження [2].

Узагальнення визначень поняття «модель» виявило, що під моделлю розуміють умовний образ досліджуваного об'єкта, який замінює його та сприяє отриманню нових знань про нього. Модель створюється з метою представлення характеристик об'єкта, зокрема його елементів, взаємозв'язків, структурних та функціональних властивостей, які

є суттєвими для досягнення цілей дослідження, і слугує засобом описання системи.

Моделювання дає можливість розглядати процес забезпечення психолого-педагогічної спрямованості професійної підготовки майбутніх лікарів як цілісну систему, яка включає мету, етапи, педагогічні умови, форми та засоби реалізації, структурні компоненти, критерії оцінки і результати дослідження. Зазначимо, що впровадження системно-цілісного підходу в процес підготовки майбутніх лікарів у закладах вищої освіти супроводжувалося апробацією створеної моделі в реальному освітньому процесі цих закладів. Для побудови запропонованої авторської моделі професійної підготовки студентів та її експериментального тестування були застосовані різні групи принципів і методів дослідження. Педагогічну підготовку як один із ключових напрямів навчання майбутніх лікарів ми розглядаємо з позицій системно-цілісного, особистісно-діяльнісного та контекстного підходів із врахуванням загальнодидактичних принципів, принципів професійної освіти, вищої освіти та деонтології.

Поняття принципу трактується як правило, що сформувався на основі об'єктивного осмислення досвіду. Це ключові положення, які визначають підхід до вирішення проблеми, а також методи отримання емпіричних і наукових фактів та їх подальший аналіз [4, с. 149].

Аналіз наукових джерел з тематики дослідження дозволив виокремити загальні та специфічні принципи психолого-педагогічного підходу до підготовки майбутніх лікарів. Зупинимося на них докладніше. Принцип гуманістичної спрямованості, що є одним із ключових в освітньому процесі, сприяє становленню всебічно розвиненої особистості. Він побудований на засадах людиноцентризму, які лежать в основі сучасної освітньої парадигми. У межах цього дослідження зазначений принцип орієнтований на розвиток професійної компетентності майбутніх лікарів через усвідомлення ними гуманістичного значення своєї професійної діяльності та засвоєння відповідних професійних цінностей. Сутність принципу гуманістичної спрямованості у запропонованому дослідженні полягає у вдосконаленні професійної підготовки лікарів у медичних університетах за рахунок глибшого розуміння гуманістичного змісту професійно-педагогічної діяльності та формування ціннісного ставлення до неї. Для його ефективного впровадження в процес педагогічної підготовки необхідно застосовувати гуманістичний і аксіологічний підходи.

Принцип поетапної підготовки в педагогічному аспекті для лікарів є похідним від принципу

наступності, що відображає цілісність і узгодженість усіх рівнів освітньої системи у досягненні спільної мети. Таким чином, поетапна психолого-педагогічна підготовка сімейних лікарів забезпечується ретельним методичним і психологічним обґрунтуванням структури навчальних програм, побудованих на основі послідовного викладення матеріалу. Застосування принципу поетапності сприяє поступовому становленню й розвитку професійної компетентності майбутніх лікарів. Цей процес простежується через етапи: від навчального до навчально-професійного і, зрештою, до власне професійного рівня. У цьому дослідженні принцип передбачає поступове формування складників професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі.

У межах нашого дослідження реалізація принципу інтегративності вимагає врахування особливостей професійної діяльності майбутніх лікарів, а також здійснення інтеграції відповідно до психолого-педагогічних вимог компонентів підготовки у закладах вищої освіти. Це передбачає поєднання різних методів набуття професійно-педагогічних знань і навичок, формування досвіду педагогічної діяльності як складника лікувально-профілактичного процесу, а також їхнє узгодження з метою досягнення максимальної взаємодоповнюваності [1, с. 26]. Принцип інтегративності сприяє зростанню інтересу студентів до вибраної професії, особливо її психолого-педагогічного складника. Він стимулює потребу вдосконалення професійно-педагогічних якостей і пробуджує прагнення студентів постійно поглиблювати свої професійно-педагогічні знання. Таким чином, впровадження принципу інтегративності в процес педагогічної підготовки майбутніх лікарів передбачає взаємне підсилення медико-деонтологічних і психолого-педагогічних аспектів їхньої професійної компетентності, а також їх гармонійне поєднання у структурі педагогічної компетентності.

Принцип соціальної взаємодії передбачає організацію співробітництва між викладачами та студентами у процесі педагогічної підготовки майбутніх лікарів на засадах паритетності. Цей принцип базується на уявленні про людину як суспільну істоту, чия діяльність розгортається в контексті міжособистісних стосунків та співпраці з іншими учасниками освітнього процесу. У межах суб'єкт-суб'єктної взаємодії особистість має змогу реалізувати свій інтелектуальний і духовний потенціал, і здійснюється це переважно у формі діалогу [3, с. 133].

Принцип деонтологічності спрямований на формування етичної свідомості та поведінки майбутніх лікарів. Він передбачає гуманне ставлення

до пацієнтів, суворе дотримання етичних норм і підтримання конфіденційності в професійній діяльності.

Принцип рефлексивності допомагає майбутнім лікарям об'єктивно оцінювати себе, аналізувати події власного життя та зіставляти їх між собою. Цей підхід спрямований на осмислення сенсу життя, розуміння своєї ролі у вибраній професії. Він дозволяє акцентувати увагу на процесі діяльності, відсторонюватися від особистого ставлення до неї, робити її об'єктивною та усвідомлено впливати на перебіг цього процесу. Завдяки рефлексії можна поглянути на себе «збоку», змінити власне ставлення до певних обставин, перебудувати внутрішній світ і адаптуватися до мінливих умов реальності.

У рамках педагогічної підготовки лікарів принцип інноваційності відкриває можливості для впровадження нових елементів, спрямованих на підвищення ефективності навчального процесу. Основою для здійснення інноваційної професійно-педагогічної діяльності студентів виступають такі ключові чинники, як: їхня мотивація до навчання, потреба в оволодінні інноваційними знаннями, проактивний підхід до їх засвоєння, усвідомлення важливості професійного саморозвитку, здатність до прогнозування й конструювання оптимальної педагогічної взаємодії, а також рефлексивне оцінювання власної діяльності. Реалізація принципу інноваційності у процесі педагогічної підготовки майбутніх лікарів передбачає цілеспрямоване формування і зміцнення їхньої мотивації до самовдосконалення в цій сфері, стимулювання аналізу ефективності застосування педагогічних інновацій у лікувально-профілактичній практиці та сприяння розробці адекватних критеріїв для об'єктивного оцінювання та самооцінки отриманих результатів.

Принцип інноваційності під час професійної підготовки сприяє застосуванню сучасних педагогічних технологій, що забезпечують ефективність освітнього процесу. У межах нашого дослідження реалізація цього принципу включає стимулювання пізнавальної та навчальної діяльності, формування потреби у здобутті професійних знань, усвідомлення важливості саморозвитку як у професійній, так і в особистісній сферах, розвиток умінь моделювати ефективну професійну діяльність та здійснення рефлексії щодо власної навчальної та професійної практики. Варто підкреслити, що всі розглянуті принципи тісно взаємопов'язані, жоден із них не є універсальним, а їх використання в ізоляції не забезпечує бажаних результатів.

Модель забезпечення психолого-педагогічного супроводу у підготовці майбутніх фахівців медичної галузі до професійної діяльності передбачала поетапне (таких етапів, як інформаційно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, продуктивно-творчий та рефлексійно-оцінний) впровадження виокремлених педагогічних умов, які були наповнені новим змістом, формами, методами, прийомами та засобами, що відображали сутність цілісного освітнього процесу психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі.

Метою першого, інформаційно-збагачувального етапу було озброєння майбутніх лікарів системою ключових понять та необхідним обсягом знань із психології і педагогіки фахової спрямованості. Було використано такі методи і прийоми: різноманітні ігрові технології, інтерактивні методи, аналіз відеоінтерв'ю, розігрування виробничих педагогічних ситуацій, інформаційно-комунікаційні технології (виконання завдань у Google Classroom). Метою другого, репродуктивно-діялісного етапу було стимулювання у студентів позитивної мотивації та ціннісного ставлення до психолого-педагогічної підготовки в майбутній професійній діяльності. Використовувались такі методи і прийоми: аналіз, обговорення, мозковий штурм, кейс-метод, інтерактивна онлайн-система самоосвіти. Студентів залучали до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища за допомогою онлайн-сервісів і програм (Google Classroom, Zoom, Viber, YouTube). Метою третього, продуктивно-творчого етапу були актуалізація потреби у професійній самореалізації та формування умінь у майбутніх лікарів застосовувати психолого-педагогічні знання у квазі-професійній діяльності. Передбачалося, що формуванню психолого-педагогічних умінь сприятимуть такі форми роботи зі студентами: мінілекції, тренінги, ігри-презентації, рольові ігри, мозкова атака, самостійна робота. Студенти готували тематичні проєкти, брали участь у дебатах, розв'язували педагогічні ситуації, тренінги, кейс-технології. Метою четвертого, рефлексійно-оцінного етапу було формування умінь майбутніх лікарів здійснювати рефлексію, а також взаємо- та самооцінювання власних професійних якостей та своїх колег.

Для здійснення експериментальної роботи розроблено елективну дисципліну «Психолого-педагогічна спрямованість професійної підготовки майбутніх лікарів», яка спрямована на глибоке осмислення студентами теоретичних і практичних питань психолого-педагогічної спрямова-

ності професійної підготовки майбутніх лікарів. Метою курсу є формування уявлення про психолого-педагогічну діяльність лікаря, її цілісний і творчий характер; оволодіння системою професійних умінь та навичок, необхідних для здійснення майбутніх обов'язків, повноважень та функцій у лікарській практиці.

Висновки. У дослідженні модель розглядається як упорядкована структура процесу професійної підготовки майбутніх лікарів у закладах вищої освіти. Ця модель відображає основні структурні елементи, включаючи педагогічні умови, методологічні підходи, етапи, форми і методи навчання, а також цільову спрямованість освітнього процесу. Вона орієнтована на забезпечення психолого-педагогічної інтеграції студентів, що сприяє їхньому професійному становленню та ефективній діяльності в медичній галузі. Мета і зміст освітнього процесу, вибрані методи, форми і прийоми його організації та проведення базуються на дидактичних принципах, які формують концептуальні засади стратегії та тактики навчальної діяльності.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у розробленні методичних порад, як знання й уміння, здобуті майбутніми лікарями у процесі навчання, можна використати в організації профілактично-просвітницької діяльності лікаря, психолого-педагогічній допомозі пацієнтам у стресових ситуаціях в умовах війни та покращенні мовленнєвої комунікації лікаря із пацієнтами.

© О. Є. Халло

Науково-методична

Надійшла до редакції 24.09.2025

Прийнято до публікації 15.10.2025

Опублікована 02.12.2025

Список літератури:

1. Козловська І. Концептуальні основи інтеграції та наступності навчання у професійно-технічній освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 3. С. 20–29.
2. Огнев'юк В. О. Освіта міжпарадигмального періоду. Київ : Нова парадигма, 2005. № 50. С. 36–48.
3. Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : монографія. Львів : Піраміда, 2015. 343 с.
4. Словник української мови в 11-ти т. / ред. кол.: І. К. Білодід (гол. ред.) та ін. Т. 4. Київ : Наукова думка. 1970–1980. 840 с.

References:

1. Kozlovskaya, I. (2003). Kontseptualni osnovy intehratsii ta nastupnosti navchannia u profesiino-tekhnichnii osviti [Conceptual foundations of integration and continuity of learning in vocational education]. *Pedahohika i psykhohohiia profesiinoi osvity*, 3, 20–29 [in Ukrainian].
2. Ohneviuk, V. O. (2005). Osvita mizhparadyhmalnoho periodu [Education of the interparadigm period]. Kyiv: Nova paradyhma, 50, 36–48 [in Ukrainian].
3. Rudenko, L. A. (2015). Formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnix fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Formation of communicative culture of future service professionals in vocational and technical educational institutions]: monohrafiia. Lviv: Piramida, 343 p.
4. Slovnyk ukrainskoi movy v 11-ty t. / red. kol.: I. K. Bilodid (hol. red.) ta in. T. 4. (1970–1980). Kyiv: Naukova dumka, 840. [in Ukrainian].




DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-3>

С. М. Вдович

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3582-4395> – С. М. Вдович

 pppo2003@ukr.net

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ОСНОВА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДІ

Анотація. У статті розкрито сутність і основні напрями гуманізації сучасної професійної освіти в контексті реформування освітнього простору України. Зазначено, що гуманізація освіти передбачає визнання людини найвищою цінністю, створення умов для її всебічного розвитку, самореалізації та духовно-морального становлення. Акцентовано, що традиційна система професійної підготовки, особливо в закладах технічного профілю, все ще орієнтована переважно на засвоєння професійних знань, умінь і навичок, тоді як гуманітарна складова частина часто недооцінюється. Це проявляється в скороченні годин на гуманітарні дисципліни, слабкій міжпредметній інтеграції та недостатній увазі до формування світоглядних, етичних і ціннісних орієнтирів майбутніх фахівців. У роботі підкреслено, що однією з головних перешкод на шляху гуманізації освітнього процесу є авторитаризм, успадкований від радянської освітньої моделі, який проявляється в жорсткому контролі, придушенні ініціативи та формалізмі навчальної діяльності. Особливо гостро ця проблема виявляється в закладах зі специфічними умовами навчання, де освітнє середовище надмірно регламентовано. Авторитарний стиль управління, психологічний тиск і відсутність можливості для самовираження негативно впливають на особистісний розвиток студентів, знижують їхню мотивацію, сприяють появі байдужості, професійному вигоранню та психологічній дезадаптації. Зазначено, що подолання технократичного й авторитарного підходів потребує впровадження принципів гуманістичної педагогіки: ставлення до особистості як до найвищої цінності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогізації, індивідуалізації, персоніфікації, педагогічного гуманізму, вільного та всебічного розвитку. Реалізація цих принципів забезпечує формування демократичного, відкритого освітнього середовища, де педагог виступає наставником і партнером, а здобувач освіти – активним учасником освітнього процесу, здатним до самопізнання, саморозвитку та творчої самореалізації. Наголошено, що гуманізація професійної освіти є необхідною умовою формування морально зрілої, духовно багатой, соціально відповідальної особистості, здатної до критичного мислення, етичної рефлексії та конструктивної взаємодії в сучасному суспільстві.

Ключові слова: гуманізація, гуманітаризація, професійна освіта, освітній процес, особистісний розвиток.

S. M. Vdovych

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

HUMANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS THE FOUNDATION OF PERSONAL DEVELOPMENT OF YOUTH

Abstract. The article reveals the essence and main directions of humanization in modern professional education within the context of educational reform in Ukraine. It is emphasized that humanization of education is based on recognizing the individual as the highest value and creating conditions for their comprehensive development, self-realization, and moral and spiritual growth. The study highlights that the traditional system of professional training, especially in technical higher education institutions, remains predominantly technocratic, focusing mainly on acquiring professional knowledge and practical skills, while the humanitarian component is often underestimated. This is reflected in the reduction of hours allocated to humanities, insufficient interdisciplinary integration, and the lack of attention to forming worldview, ethical, and value

orientations of future specialists. The paper identifies authoritarianism, inherited from the Soviet educational model, as one of the major obstacles to the humanization of the educational process. This authoritarian approach manifests itself in rigid control, suppression of initiative, and excessive formalization of learning activities. The problem is particularly acute in institutions with specific learning conditions, such as police, military, and rescue academies, where students' lives and studies are strictly regulated. Authoritarian management, psychological pressure, and the lack of opportunities for self-expression negatively affect students' motivation and emotional well-being, leading to indifference, burnout, and even psychological maladaptation. The article stresses that overcoming technocratic and authoritarian tendencies requires the implementation of humanistic pedagogical principles: treating the individual as the highest value, subject–subject interaction, dialogicity, individualization, personalization, pedagogical humanism, and free and holistic personal development. The realization of these principles fosters the creation of a democratic and open educational environment, in which the teacher acts as a mentor and partner, and the student becomes an active participant in the educational process, capable of self-knowledge, self-development, and creative self-realization. It is concluded that the humanization of professional education is a necessary condition for shaping a morally mature, spiritually rich, and socially responsible personality, capable of critical thinking, ethical reflection, and constructive interaction in modern society.

Key words: humanization, humanitarization, professional education, educational process, personal development.

Постановка проблеми. Як відомо, всі хочуть бути щасливими. Проте поняття «щастя» часто розуміють спотворено, наприклад, люди прагнуть бути успішними, досягти вершин у професійній сфері, стати багатими, владними, набути бажаного статусу в суспільстві, мають різноманітні нереалістичні очікування, які, не справдившись, можуть призводити до невдоволення життям та втрати будь-яких інтересів, або ж відкладають життя «на потім» чи вірять, що воно залежить від якихось зовнішніх факторів. Водночас реалії сьогодення вимагають від кожного фахівця глибоких знань у професійній сфері, досконалого оволодіння вміннями і навичками, високих морально-етичних якостей, зрілості й особистісної сформованості, що сприятиме ефективній взаємодії з оточенням, активності, відповідальності, креативності, стресостійкості. У сучасній професійній освіті акцент переноситься з передачі знань та формування відповідних умінь і навичок на становлення і розвиток особистості фахівця, його здібностей, формування в нього загальнолюдських цінностей і якостей. Це сприятиме успішній самореалізації, внутрішньому благополуччю особистості, наповненості, різноманітності й осмисленості життя. На нашу думку, щоб забезпечити формування зрілої особистості майбутнього фахівця, слід максимально гуманізувати процес його професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні науковці розглядають різноманітні аспекти гуманізації освітнього процесу (Г. Васянович, С. Вдович, О. Воличенко, С. Горбенко, О. Горішна, О. Гук, З. Давид, О. Денисенко, С. Дмитрієва, Ю. Заболоцький, Я. Задорожня, І. Зарівняк, А. Зінковський, О. Ієвлев, І. Казакевич, О. Каменщик, Л. Котова, А. Кривобок, І. Літус, Т. Налужна, Т. Нетецька, В. Одарченко, Л. Онищук, І. Репко,

В. Рубцова, О. Рябенка, Н. Скрипник, Н. Цикало та ін.). Як зазначає Л. Котова, «гуманізація освіти вимагає впровадження таких підходів, які б забезпечували не лише академічну успішність, а й розвиток емоційного інтелекту, естетичних переживань, емпатії та морально-ціннісних орієнтирів у студентів» [5].

Мета статті – обґрунтувати доцільність гуманізації освітнього процесу як основи гармонійного особистісного розвитку молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Гуманізм полягає в ставленні до людини як до найвищої цінності, визнанні її права бути щасливою, вільною, розвивати свої творчі здібності, вдосконалюватися і реалізовуватися відповідно до власних інтересів і потреб [2, с. 88]. Гуманізацію освіти дослідники розглядають як «формування особливого, людського ставлення людини до навколишнього світу і до самої себе, до власної діяльності» [3]. Як зазначає А. Кокарева, досліджуючи проблеми гуманізації професійної підготовки майбутніх інженерів, «концепція гуманної освіти віддає перевагу суб'єкт-суб'єктному освітньому процесу, де той, хто навчається, є активним, ініціативним, готовим до колективної інтелектуальної діяльності» [4, с. 25].

Гуманізація освітнього процесу передусім передбачає ставлення до особистості здобувача вищої освіти як до найвищої цінності, що є фундаментальною засадою гуманістичної педагогіки, спрямованої на розвиток, самореалізацію та благополуччя людини. Усі педагогічні впливи, методи та форми навчання підпорядковуються завданню розкриття її індивідуального потенціалу. Реалізація цього принципу передбачає глибоку повагу до внутрішнього світу особистості, її думок, почуттів, переконань і життєвого досвіду. Освітній процес вибудовується не навколо навчальної

програми чи вимог системи, а навколо потреб, інтересів, здібностей і можливостей здобувача вищої освіти, з огляду на його темп розвитку, особливості сприйняття та пізнавального стилю. Такий підхід забезпечує внутрішню мотивацію до навчання, оскільки студент відчуває власну значущість і усвідомлює цінність свого розвитку для себе та суспільства. Важливою умовою реалізації ставлення до особистості здобувача освіти як до найвищої цінності є особистість самого педагога. Лише той викладач, який керується гуманістичними ідеалами, виявляє доброзичливість, щирість і любов до людей, здатний створити атмосферу довіри, підтримки і психологічного комфорту в навчальному середовищі. Такий педагог бачить у кожному студентові унікальну індивідуальність, допомагає розкрити його найкращі якості, долати труднощі, формувати позитивну самооцінку та впевненість у власних силах. Йдеться також про формування гармонійної, духовно зрілої, морально стійкої особистості, яка здатна не лише до професійного зростання, а й до усвідомленого служіння суспільству. Важливим є перехід від зовнішнього контролю до внутрішньої саморегуляції, від нав'язування цінностей до їх усвідомленого прийняття, від пасивного сприймання знань до їх активного творення. Отже, ставлення до особистості як до найвищої цінності визначає гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності, перетворюючи освітній процес на простір свободи, поваги, співпереживання та творчого розвитку, де кожен здобувач освіти має можливість розкрити власну неповторність і реалізувати свій особистісний потенціал.

Згідно з концепцією Г. Васяновича й інших гуманістично орієнтованих дослідників, педагогічний гуманізм передбачає глибоку повагу до прав і свобод здобувача освіти, до його думок, переконань і вибору. Центральним у цьому підході є положення про визнання внутрішньої самості людини, тобто її здатності діяти на основі власних моральних норм, цінностей і усвідомлених життєвих орієнтирів [1]. Педагог повинен відмовитися від авторитарного тиску, нав'язування готових поглядів чи шаблонних моделей поведінки. Навпаки, він виступає партнером і наставником, який сприяє вільному розвитку особистості, допомагає розкрити її творчі можливості, підтримує в прагненні до самостійності та самопізнання. Надзвичайно важливою є готовність педагога приймати вихованця таким, яким він є, визнавати його право навіть на помилку чи відмову виконувати певні вимоги, якщо вони суперечать його переконанням або ціннісним орієнтаціям. Завдяки такому підходу особистість отримує

можливість жити повноцінним, внутрішньо вільним життям, проявляти активність, формувати власну позицію, усвідомлювати сенс власного існування. Крім того, гуманістична педагогіка орієнтується на позитивне бачення людини, на віру в її потенціал, доброту і здатність до самовдосконалення.

У сучасному освітньому процесі необхідною умовою є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, у центрі якої – особистість здобувача знань. Студент визнається не об'єктом навчально-виховного процесу, а повноправним суб'єктом освітньої діяльності, який має власні потреби, мотиви, інтереси, досвід і ціннісні орієнтації. Йдеться про активну та рівноправну взаємодію між викладачем і студентом, побудовану на основі взаємоповаги, довіри, діалогу та співпраці. Викладач виступає не лише джерелом знань, а й партнером, консультантом, наставником, який допомагає здобувачу вищої освіти самостійно відкривати нові знання, формувати власну позицію, розвивати критичне мислення та відповідальність за результати навчання. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія сприяє створенню демократичного освітнього середовища, де кожен учасник має право на власну думку, ініціативу та самовираження. Така взаємодія підсилює мотивацію до навчання, розвиває комунікативну компетентність, емоційний інтелект, уміння співпрацювати та формує у студентів навички саморегуляції й саморозвитку. На відміну від авторитарної, суб'єкт-об'єктної моделі, де здобувач сприймається лише як отримувач інформації, суб'єкт-суб'єктна взаємодія розглядає освітній процес як спільну діяльність, спрямовану на розвиток обох сторін: і викладача, і студента. У таких умовах навчання стає не лише процесом засвоєння знань, а й середовищем формування зрілої, творчої, соціально активної особистості, здатної до професійного самовизначення та самореалізації.

Нині значна увага приділяється діалогізації освітнього процесу, адже саме діалог виступає основною формою взаємодії між педагогом і студентом, що забезпечує рівноправність, взаємоповагу і співтворчість в освітньому процесі. Цей процес повинен стати безпечним простором комунікації, де кожен його учасник є активним суб'єктом, здатним вільно висловлювати власну думку, відстоювати позицію, ставити запитання й шукати відповіді у співпраці з іншими. Діалогізація передбачає відмову від авторитарних, монологічних форм навчання, які зводять студента до пасивного споживача знань. Натомість вона спрямована на створення атмосфери партнерства, відкритості, взаємного довір'я, в якій педагог не лише передає знання, а й виступає фасилітатором, консультантом, співрозмовником і натхнен-

ником процесу пізнання. Така взаємодія сприяє формуванню у здобувачів вищої освіти критичного мислення, самостійності суджень, здатності до аргументованого висловлення позиції, а також розвитку комунікативної та соціальної компетентності. Важливим аспектом реалізації принципу діалогізації є творчий характер спілкування, що стимулює пізнавальну активність, ініціативу, емоційну залученість і здатність до рефлексії. Через діалог студенти навчаються співвідносити власні судження з позиціями інших, розуміти й приймати різні думки, що формує в них толерантність, повагу до особистості співрозмовника, уміння вести конструктивну дискусію. Діалогізації у професійній освіті можуть сприяти інтерактивні методи навчання: дискусії, дебати, круглі столи, тренінги, рольові ігри, групові проєкти, які створюють простір для живого обміну думками, взаємного збагачення та спільного пошуку істини. Це не лише забезпечить активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти, а й створить умови для їх духовно-морального розвитку, самопізнання, самовираження та безперервного особистісного зростання, а також для утвердження гуманістичної моделі освіти, у центрі якої – взаємоповага, співпраця і партнерство між усіма учасниками освітнього процесу.

Спрямованість освітньої діяльності на формування особистості здобувача вищої освіти як цілісного суб'єкта культури, здатного мислити критично, діяти відповідально й усвідомлювати власну роль у суспільстві, визначає гуманітаризація освіти, сутність якої полягає в переорієнтації всієї освітньої системи з домінування знаннево-предметного підходу на особистісно-ціннісний, який акцентує увагу не лише на професійній підготовці, а насамперед на розвитку духовного, морального, інтелектуального та культурного потенціалу здобувача освіти. Гуманітаризація передбачає наповнення змісту освіти гуманітарними цінностями, що формують у студентів цілісне бачення світу, розуміння взаємозв'язків між людиною, природою та суспільством. Йдеться не лише про розширення гуманітарної складової частини навчальних планів, а про зміну самої філософії освіти, у центрі якої – людина, її свобода, гідність, право на саморозвиток і самовираження. Основна увага при цьому зосереджується не лише на засвоєнні знань, умінь і професійних навичок, а й на формуванні гуманістичного світогляду, етичної культури, толерантності, емпатії, соціальної відповідальності. Гуманітаризація передбачає залучення здобувачів вищої освіти до вивчення циклу гуманітарних дисциплін (філософія, культурологія, етика, естетика, психологія, педагогіка), які

сприяють формуванню широкого світогляду, розвитку критичного і творчого мислення. Особливу роль у цьому процесі відіграють дисципліни вільного вибору студентів, які дозволяють кожному здобувачеві освіти вибудувати індивідуальну освітню траєкторію, орієнтовану на особистісні інтереси, потреби й нахили. Важливим аспектом гуманітаризації є також впровадження навчальних курсів і тренінгів, спрямованих на пізнання власного «Я», розвиток емоційного інтелекту, комунікативної культури, навичок саморегуляції та рефлексії (зокрема, «Основи психології», тренінги комунікативності, особистісного зростання, мотиваційні тренінги та ін.). Отже, гуманітаризація освіти сприяє формуванню духовно зрілої, морально відповідальної, інтелектуально розвиненої особистості, здатної до критичного мислення, емпатійного спілкування, культурного самовираження й активної участі в житті демократичного суспільства.

Вільний та всебічний розвиток особистості студента, який неможливий без визнання його права на свободу вибору, самостійність у прийнятті рішень, визначення власних життєвих і професійних цілей, передбачає створення таких педагогічних умов, що сприяють максимальному розкриттю внутрішнього потенціалу, розвитку інтелектуальних, духовно-моральних, естетичних, творчих і фізичних можливостей. Вільний розвиток означає не всюдозволеність, а створення середовища, в якому здобувач освіти має змогу виявляти ініціативу, критично мислити, відстоювати власну позицію, брати відповідальність за результати навчальної діяльності. Всебічний розвиток, у свою чергу, передбачає гармонійне поєднання освітніх, виховних і розвивальних впливів, спрямованих на формування цілісної, зрілої, соціально активної та творчої особистості. В освітньому процесі слід остаточно перейти від авторитарних форм педагогічної взаємодії до партнерських, заснованих на повазі, довірі та співпраці. Особливе значення мають створення атмосфери психологічного комфорту, підтримка ініціативності та забезпечення свободи самовираження студентів. Важливо, щоб навчання не обмежувалося лише засвоєнням знань і професійних умінь, а ставало простором для особистісного становлення, самопізнання та творчого пошуку. Вільний та всебічний розвиток забезпечує гармонійне поєднання індивідуальної свободи здобувача освіти з його соціальною відповідальністю, сприяє формуванню внутрішньо вільної, самостійної, активної та духовно багатой особистості, здатної до самореалізації у професійній, громадській і культурній сферах.

У системі гуманізації професійної освіти важливе місце посідає індивідуалізація та персоніфікація, які забезпечують визнання унікальності кожного студента як особистості, врахування його індивідуальних особливостей, здібностей, рівня розвитку, пізнавальних інтересів, життєвого досвіду і темпу засвоєння навчального матеріалу. Індивідуалізація передбачає створення таких умов освітнього процесу, за яких кожен здобувач освіти може реалізувати власний потенціал, вибирати оптимальні способи навчання, форми самовираження й самореалізації. У цьому контексті педагог виступає не стільки джерелом знань, скільки наставником, консультантом і партнером у пізнавальній діяльності, який сприяє розкриттю індивідуальності студента, підтримує його самостійність і ініціативність. Персоніфікація освіти передбачає більш глибоку орієнтацію на особистісний досвід, життєві смисли та цінності здобувача освіти. Її сутність полягає в тому, що освітній процес вибудовується навколо особистості студента як активного суб'єкта навчання, який не лише засвоює знання, а й створює власний освітній простір. Персоніфікація сприяє розвитку внутрішньої мотивації до навчання, формуванню відповідальності за власний освітній і професійний шлях, забезпечує глибше усвідомлення значення здобутих знань для майбутньої діяльності. Індивідуалізація та персоніфікація передбачають застосування гнучких форм і методів навчання (індивідуальні та групові проекти, модульне навчання, тьюторський супровід, індивідуальні освітні траєкторії тощо), що забезпечують розвиток особистісного потенціалу здобувачів вищої освіти, підвищують їхню мотивацію, відповідальність і суб'єктну позицію в процесі професійного становлення.

На шляху гуманізації в професійній освіті виникає низка проблем, які гальмують її реалізацію [2, с. 90–92]. Так, у сучасній системі професійної освіти, зокрема в закладах технічного спрямування, усе ще домінує технократичний підхід, орієнтований переважно на засвоєння спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання професійних завдань. При цьому гуманітарна складова частина освітнього процесу залишається недооціненою: скорочується кількість годин, відведених на гуманітарні дисципліни, зменшується увага до міждисциплінарних зв'язків. Частково цю проблему компенсує запровадження вибіркового дисциплін, які становлять не менше ніж 25% навчального навантаження. Вони дають змогу здобувачам освіти розширювати світогляд, розвивати особистісні якості, самопізнання та саморозвиток.

Однією з головних перешкод гуманізації професійної освіти залишається авторитаризм, що зберігся у вітчизняній освітній системі як спадщина радянської моделі. У межах авторитарного підходу людина розглядається як засіб виконання зовнішніх вимог, без урахування її індивідуальних потреб, інтересів і можливостей. Особливо гостро ця проблема проявляється в закладах зі специфічними умовами навчання (військових, поліцейських, рятувальних тощо), де діяльність курсантів суворо регламентована та підпорядкована. Надмірний контроль і тиск спричиняють емоційне виснаження, апатію, професійне вигорання, а в окремих випадках – депресивні стани чи суїцидальні тенденції. Як зазначає О. Шалімов, подолання авторитаризму можливе лише шляхом гуманоцентричної переорієнтації освіти, за якої гуманістичні цінності стають не периферійним, а центральним елементом освітньої системи, визначаючи її зміст і цілі [6, с. 240].

Авторитарна модель також спричиняє формалізацію освітнього процесу, коли головну роль відіграють стандарти й регламенти, а не інтереси та потреби здобувачів освіти. Це унеможливує реалізацію індивідуального підходу, творчу взаємодію й створення сприятливого освітнього середовища. Негативним наслідком є також інструменталізація знань, коли вони сприймаються лише як засіб професійного успіху, а не як основа саморозвитку та духовного зростання.

Важливим завданням гуманізації є розвиток критичного мислення, моральної свідомості й етичної відповідальності майбутніх фахівців, адже їх відсутність призводить до формального виконання професійних обов'язків без усвідомлення наслідків для суспільства, природи і власного психологічного благополуччя.

Окремої уваги потребує забезпечення рівного доступу до якісної професійної освіти. І досі зберігається розрив між можливостями абітурієнтів із міських і сільських шкіл, соціально незахищених верств населення й осіб з інвалідністю. Особливо актуальним стає створення інклюзивного та безпечного освітнього середовища, оскільки внаслідок війни в Україні зростає кількість осіб із фізичними та психологічними травмами, які потребують особливої підтримки, розуміння й умов для повноцінної самореалізації.

Висновки. Таким чином, гуманізація професійної освіти є ключовою передумовою формування зрілої, духовно багатого, морально відповідальної та соціально активної особистості. Її сутність полягає у визнанні людини найвищою цінністю освітнього процесу, у створенні таких умов, які забезпечують гармонійний розвиток

інтелектуальної, моральної, емоційної та духовної сфер здобувача освіти. Реалізація гуманістичних принципів (індивідуалізації, персоніфікації, діалогізації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії та ін.) забезпечує перехід від авторитарної, знаннево-репродуктивної моделі навчання до демократичної, партнерської, особистісно зорієнтованої. В її основі – повага до внутрішнього світу здобувача вищої освіти, підтримка його самостійності, ініціативності та творчого потенціалу. Особлива роль у цьому процесі належить педагогу, який виступає не лише носієм знань, а насамперед наставником, фасилітатором і співтворцем освітнього середовища. Саме його гуманістична позиція, емпатія, довіра й доброзичливість визначають атмосферу взаємоповаги та безпеки, необхідну для розкриття індивідуальності кожного студента. Водночас повноцінна гуманізація неможлива без подолання технократичного підходу й авторитаризму, що й досі зберігаються в системі професійної освіти. Вона потребує зміни акцентів: від формального засвоєння знань до розвитку критичного мислення, етичної свідомості, комунікативної культури і здатності до саморефлексії.

Список літератури:

1. Васянович Г.П. Педагогічна етика: навчальний посібник- Вид. 2-ге, доп. Львів : Норма, 2015. 420 с.
2. Вдович С.М. Проблеми гуманізації професійної освіти. *Вітрила гуманізму: до 80-річчя від дня народження Григорія Петровича Васяновича* ; упоряд. С.М. Вдович. Львів, 2025. С. 88–93.
3. Казакевич О.І. Особистісно-орієнтоване навчання як тенденція гуманізації освіти. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 5. DOI: <https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.04.29.05>.
4. Кокарева А.М. Проблеми гуманізації професійної підготовки майбутніх інженерів. *Вісник Національного авіаційного університету*. 2010. № 3. С. 25–27. URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/2139>
5. Котова Л.М. Артпедагогіка як засіб гуманізації освітнього простору в закладах вищої освіти. *Педа-*

гогічна академія: наукові записки. 2025. № 19. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15611404>.

6. Шалімов О.С. Гуманізація та авторитаризм, як складові вітчизняної системи освіти. *Соціально-економічні та гуманітарні аспекти розвитку суспільства* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Вінниця, 18 квіт. 2018 р.) : у 2-х т. Вінниця : ВННІЕ ТНЕУ, 2018. Т. 1. С. 238–240.

References:

1. Vasianovych, H. P. (2015). *Pedahohichna etyka: navchal'nyi posibnyk / Vyd. 2-he, dop.* [Pedagogical ethics: textbook / 2nd ed., expanded]. Lviv: Norma. 420 [in Ukrainian].
2. Vdovych, S. M. (2025). *Problemy humanizatsii profesiinoi osvity* [Problems of humanization of professional education]. In *Vitryla humanizmu: do 80-richchia vid dnia narodzhennia Hryhoriia Petrovycha Vasianovycha / uporiad. S. M. Vdovych*. Lviv, 88–93. [in Ukrainian].
3. Kazakevych, O. I. (2024). *Osobystisno-orientovane navchannia yak tendentsiia humanizatsii osvity* [Personality-oriented learning as a trend of education humanization]. *Pedahohichna akademiia: naukovy zapysky*, 5. DOI: <https://doi.org/10.57125/pedacademy.2024.04.29.05> [in Ukrainian].
4. Kokarieva, A. M. (2010). *Problemy humanizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh inzheneriv* [Problems of humanization of professional training of future engineers]. *Visnyk Natsional'noho aviatsiinoho universytetu*, 3, 25–27. URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/2139> [in Ukrainian].
5. Kotova, L. M. (2025). *Artpedahohika yak zasib humanizatsii osvithnioho prostoru v zakladakh vyshchoi osvity* [Art pedagogy as a means of humanizing the educational space in higher education institutions]. *Pedahohichna akademiia: naukovy zapysky*, 19. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15611404> [in Ukrainian].
6. Shalimov, O. S. (2018). *Humanizatsiia ta avtorytaryzm yak skladovi vitchyznianoi systemy osvity* [Humanization and authoritarianism as components of the national education system]. In *Sotsialno-ekonomichni ta humanitarni aspekty rozvytku suspilstva: materialy Vseukrainskoi nauk.-prakt. konf.* (Vinnytsia, 18 kvitnia 2018 r.), u 2 t., Vol. 1), 238–240. Vinnytsia: VNNIE TNEU. [in Ukrainian].

© С. М. Вдович

Оглядова

Надійшла до редакції 01.10.2025

Прийнято до публікації 20.10.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-4>

А. М. Самко

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0785-0510> – А. М. Самко
✉ alla-samko@ukr.net

АКТУАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. В оглядовій статті розглянуто проблему визначення тенденцій самоосвітньої діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах трансформації освіти. Наголошено на актуальності теми дослідження, яка зумовлена необхідністю постійного оновлення професійних знань і підвищення кваліфікації викладачів, що є неодмінною умовою забезпечення якості освітнього процесу та конкурентоспроможності закладів вищої освіти. Зауважено, що самоосвітня діяльність є обов'язковою складовою частиною професійного розвитку науково-педагогічних працівників таких закладів. Мета дослідження полягає у виявленні та систематизації актуальних тенденцій самоосвітньої діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Визначено групи тенденцій самоосвітньої діяльності за низкою ознак: за регіоном поширення; тривалістю існування; наслідками, які можна оцінити; характерними рисами; рівнем динамічності; ступенем прояву; ступенем підпорядкованості. Наукова новизна дослідження полягає в комплексному теоретичному аналізі тенденцій та їх узагальненні. Констатовано, що самоосвітня діяльність науково-педагогічних працівників ЗВО перебуває під значним впливом глобальних трансформаційних процесів, що зумовлюють появу та активний розвиток низки актуальних тенденцій. Підсумовано, що виявлені тенденції свідчать про багатовекторність самоосвітньої діяльності та її взаємозв'язок із глобальними та ситуативними викликами. Запропонована класифікація, попри свою умовність, дозволяє структурувати тенденції, виявити провідні напрями їх розвитку та окреслити практичні орієнтири для підвищення ефективності самоосвітньої діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

Ключові слова: тенденції освіти, самоосвітня діяльність, науково-педагогічні працівники, заклади вищої освіти.

А. М. Самко

*Ivan Ziazun Institute of Pedagogical Education and Adult Education
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine*

CURRENT TRENDS IN SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The review article addresses the problem of identifying trends in the self-educational activities of academic staff of higher education institutions in the context of educational transformation. The relevance of the research topic is emphasized, which is determined by the necessity of continuous updating of professional knowledge and improvement of lecturers' qualifications, which is an indispensable condition for ensuring the quality of the educational process and the competitiveness of higher education institutions. It is noted that self-educational activity is an essential component of the professional development of academic staff in such institutions. The purpose of the study is to identify and systematize the current trends in the self-educational activities of academic staff in higher education institutions. Groups of trends are identified according to several criteria: by region of distribution; by duration of existence; by assessable outcomes; by characteristic features; by level of dynamism; by degree of manifestation; and by degree of subordination. The scientific novelty

of the study lies in the comprehensive theoretical analysis of the trends and their generalization. It is stated that the self-educational activities of academic staff are significantly influenced by global transformational processes, which determine the emergence and active development of a number of current trends. It is concluded that the identified trends demonstrate the multidirectional nature of self-educational activity and its interconnection with global and situational challenges. The proposed classification, despite its conditional nature, allows for structuring the trends, identifying the main directions of their development, and outlining practical guidelines to enhance the effectiveness of self-educational activities of academic staff of higher education institutions.

Key words: trends, self-educational activity, scientific and pedagogical staff, higher education institutions.

Постановка проблеми. У контексті сучасних реалій, що характеризуються стрімкими змінами в технологіях, науці та суспільстві, неперервна освіта є критично необхідною для успішної професійної діяльності. Особливо відчутною ця потреба є у сфері вищої освіти, де викладачі виконують роль наставників майбутніх фахівців. Ефективність їхньої діяльності, якість освітнього процесу та конкурентоспроможність закладів вищої освіти безпосередньо залежать від готовності й здатності викладачів до постійного самовдосконалення.

Водночас освітня діяльність викладачів ЗВО супроводжується численними викликами, що потребують постійної адаптації та цілеспрямованої самоосвіти. З одного боку, це пов'язано з необхідністю опанування новітніх цифрових інструментів і технологій, які стають невід'ємною частиною освітнього процесу. З іншого – динамічний розвиток наукових галузей потребує систематичного оновлення професійних знань і навичок. Крім того, зміна потреб і запитів здобувачів освіти, сформована в епоху цифрових технологій, спонукає викладачів переглядати традиційні методи викладання та шукати нові, більш інтерактивні й ефективні підходи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тенденції розвитку педагогічної університетської освіти в Україні окреслили О. Глузман, В. Луговий, О. Савченко, С. Сапожников та ін. Значущими щодо виокремлення тенденцій є дослідження Л. Вовк, С. Майбороди, Г. Поберезької та ін.

Питання, пов'язані із самоосвітою, особливостями самоосвітньої діяльності, її сутністю та структурою, змістом і методами, функціями самоосвіти, а також її місцем у професійній діяльності педагога, досліджували А. Алексюк, Т. Воронина, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, Л. Кайдалова, Т. Махиня, Г. Наливайко, І. Радюк, Н. Самарук, Л. Себало, М. Солдатенко, О. Тур, Г. Цветкова, С. Шара та ін. Професійний розвиток і самоосвітню діяльність педагогів у кризових і воєнних умовах вивчали О. Лучанінова, Н. Волкова, С. Кожушко, М. Онищенко.

У зарубіжній теорії і практиці феномен самоосвіти та підготовка до самоосвітньої діяльності розкрито Я. Бартецьким (Y. Bartetskyi), Дж. Бруне-

ром (J. Bruner), Г. Вермесом (G. Vermes), Г. Гішбою (H. Gishba), К. Клейном (K. Klein), І. Ломпширом (I. Lompshire), В. Оконьом (V. Okon), А. Улігом (A. Ulig), Г. Шарельманом (H. Sharelman).

Метою статті є виявлення та систематизація актуальних тенденцій самоосвітньої діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні глобальні виклики, зокрема повномасштабне вторгнення, розпочате російською федерацією, підкреслюють нагальну потребу в професійному розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти (далі – НПП ЗВО). Освітні процеси в умовах непередбачуваних обставин зазнають різких змін, що вимагає від викладачів швидкої адаптації до нових реалій, оволодіння знаннями, пов'язаними з кризовими ситуаціями (зокрема, надання психологічної допомоги), та визначення нових пріоритетів професійного розвитку.

Згідно з визначенням дослідників [1], професійна самоосвітня діяльність педагога є свідомим процесом удосконалення особистості як фахівця, що передбачає постійну адаптацію індивідуальних якостей до вимог професії, неперервне підвищення професійної компетентності та фахове вдосконалення. Діяльність викладача ЗВО є багатоконпонентною, адже поєднує науковий, викладацький, навчальний та методичний складники й спрямована на розвиток професійних знань та особистісне зростання здобувачів освіти. В умовах війни українські викладачі усвідомлюють, що ефективність викладання, психологічна підтримка здобувачів освіти та адаптація освітнього процесу безпосередньо залежать від готовності до безперервного навчання. Це зумовлює потребу в розробленні нових адаптивних стратегій, упровадженні інноваційних методик, інтеграції цифрових інструментів в освітній процес.

У цьому контексті актуалізується необхідність систематизації тенденцій самоосвітньої діяльності НПП ЗВО. Тенденції зазвичай можна виокремити, описати та простежити, проте їх складно виміряти чи передбачити заздалегідь. Водночас аналіз стратегічних та аналітичних документів дозволяє окреслити нові напрями розвитку

та спрогнозувати динаміку. Варто зазначити, що існують різні підходи до виокремлення тенденцій, які застосовують у сучасних наукових розвідках [6] залежно від методів дослідження, способів отримання та викладення одержаної інформації, що дає змогу групувати тенденції, стислий зміст яких наведено в таблиці 1.

Самоосвітня діяльність НПП ЗВО перебуває у стані постійної еволюції, зумовленої технологічним прогресом, глобалізаційними процесами та зростанням вимог до рівня професійних компетентностей. Її розвиток визначається дією тенденцій, що відображають як глобальні, так і локальні трансформації освітнього середовища. Для системного аналізу ці тенденції доцільно класифікувати за низкою критеріїв, що дає можливість визначити їх масштаби та динаміку. У дослідженні тенденцій самоосвітньої діяльності НПП ЗВО певною мірою присутній елемент суб'єктивності, зумовлений авторською позицією щодо їх виокремлення та інтерпретації. Водночас визначені тенденції не завжди можна однозначно віднести до конкретної групи, оскільки їх класифікація має умовний характер. Нижче подано виклад запропонованої систематизації.

Група тенденцій за регіоном поширення. Тенденція глобалізації освітніх ресурсів у самоосвітній діяльності НПП ЗВО відноситься до *мегатенденцій*, оскільки має універсальний харак-

тер і глобальний масштаб. Вона трансформує структуру та зміст освіти, одночасно посилюючи міжкультурну взаємодію та інтеграцію освітніх практик [3]. Ця тенденція забезпечує викладачам доступ до міжнародних платформ, наукових баз даних і відкритих освітніх матеріалів, трансформуючи підходи до професійного розвитку. Ефективність використання цих ресурсів залежить від цифрової грамотності та готовності до онлайн-навчання, водночас існують проблеми, пов'язані з нерівним доступом і мовними бар'єрами. Основні прояви тенденції: 1) розширений доступ до міжнародних відкритих онлайн-курсів (МООК); 2) використання міжнародних наукометричних баз даних та фахових видань; 3) співпраця з міжнародними колегами та участь у міжнародних проєктах; 4) онлайн-участь у міжнародних наукових конференціях і семінарах.

Тенденція трансформації ролі викладача належить до *мегатенденцій*, оскільки докорінно змінює сутність освітнього процесу та професійну ідентичність педагога. Вона проявляється в поступовому переході викладача від традиційної ролі лектора та передавача знань до модератора, наставника та фасилітатора. Така трансформація потребує від НПП ЗВО нових компетентностей, зокрема цифрової грамотності, здатності до критичного мислення [10]. Зміна ролі викладача є водночас і наслідком, і рушійною силою роз-

Таблиця 1

Класифікація тенденцій

Групи тенденцій	Зміст тенденцій
За регіоном поширення:	
Мегатенденції (або глобальні тенденції)	притаманні певній сфері діяльності (наприклад, освітній) у переважній більшості країн світу (тенденції світового масштабу);
Субтенденції	притаманні певному сектору сфери діяльності (наприклад, університетський сектор освітньої сфери) у більшості країн світу (які мають цей сектор);
Регіональні тенденції	притаманні певному сектору сфери діяльності й мають характерні ознаки та/або прояви в конкретному регіоні, області (інколи країні);
За тривалістю існування:	
Наскрізні тенденції	притаманні декільком етапам або періоду розвитку;
Локальні тенденції	притаманні конкретному етапу розвитку;
За наслідками, які можна оцінити:	
Позитивні тенденції	призводять до покращення стану;
Негативні тенденції	призводять до погіршення стану;
Дискурсивні тенденції	наслідки однозначно оцінити не можна
За характерними рисами:	
Спільні тенденції	мають конвергентні (спільні, споріднені або навіть однакові) ознаки в різних неспоріднених системах, сферах тощо;
Суперечливі тенденції	мають дивергентні ознаки (розходження внаслідок регіональних, локальних або інших особливостей);
За рівнем динамічності:	
Прогностичні тенденції	дозволяють на основі наявних тенденцій визначити вектори розвитку;
Динамічні тенденції	характеризуються швидким проявом і незначною тривалістю;
Еволюційні тенденції	є заздалегідь передбачуваними, незважаючи на тимчасові зміни

Складено автором за джерелом [6].

витку сучасної вищої освіти, оскільки вимагає постійного професійного зростання та адаптації до динамічних викликів. Зазначена тенденція передбачає ґрунтовні предметні знання та розвиток професійних компетенцій, спрямованих на формування комплексних умінь і активне застосування освітнього коучингу та менторства.

Тенденція індивідуалізації та персоналізації самоосвітньої діяльності НПП ЗВО є *мегатенденцією* й відображає глобальні зміни в підходах до професійного розвитку. Вона передбачає формування викладачами ЗВО власних освітніх траєкторій, використання адаптивних платформ і мікронавчання (microlearning), а також цілеспрямовану самоосвітню діяльність, що підвищує мотивацію та ефективність професійного зростання [10].

Тенденція цифрової трансформації в самоосвітній діяльності НПП ЗВО є багатоаспектним явищем, що належить одночасно до *мегатенденції* і *наскрізних* тенденцій, виступаючи як глобальним вектором розвитку, так і фундаментальним чинником формування сучасного простору професійного зростання. Вона передбачає активне використання електронних платформ, онлайн-курсів (MOOCs), вебінарів, електронних бібліотек, наукових баз даних, професійних соціальних мереж, що робить самоосвітню діяльність викладачів більш гнучкою, персоналізованою та доступною [8]. Аналіз цієї тенденції дозволяє виокремити ключові аспекти, визначальні для успішної адаптації НПП ЗВО до вимог цифрової епохи: 1) формування компетентності у використанні онлайн-інструментів і платформ; 2) імплементація технологій штучного інтелекту в освітній процес; 3) розвиток цифрової грамотності та цифрової культури.

Тенденція зростання ролі академічної мобільності викладачів ЗВО належить до *мегатенденції*, оскільки відображає глобальні зміни в професійному розвитку та є невід'ємною частиною їх самоосвітньої діяльності. Вона проявляється в програмах обміну, участі в міжнародних конференціях, спільних дослідницьких проєктах та академічних стажуваннях, дозволяючи викладачам набувати досвід, знання та навички в різних країнах [11]. Академічна мобільність є *еволюційною* тенденцією, оскільки її розвиток відбувається поступово та передбачувано й зумовлюється політикою інтернаціоналізації та розширенням співпраці між університетами. Водночас її можна віднести до *субтенденцій*, оскільки вона є специфічним, професійно орієнтованим проявом глобальних процесів в академічному середовищі. Вона фокусується на конкретних потребах викладачів: міжнародна співпраця (розвиток партнер-

ства, спільних досліджень та обміну досвідом) та професійне зростання (участь у програмах мобільності дозволяє підвищити кваліфікацію й набути нових навичок) [4].

Якщо мегатенденції відображають глобальні процеси, що визначають стратегічні орієнтири розвитку освіти, то субтенденції конкретизують їх у межах професійної діяльності викладачів ЗВО, надаючи їм більш вузького й прикладного характеру.

Тенденція посилення міждисциплінарності та міжгалузевих знань належить до категорії *субтенденцій*, оскільки сприяє інтеграції знань із різних галузей для розв'язання комплексних наукових і педагогічних завдань [5]. Вона відповідає щораз більшій складності сучасної науки й освіти та формує комплексний світогляд, що є ключовою умовою конкурентоспроможності викладачів на міжнародному рівні. Основні прояви тенденції включають: 1) розширення наукового кругозору та освоєння суміжних дисциплін; 2) формування цілісного, системного підходу до аналізу проблематики; 3) розвиток «м'яких» навичок (soft skills), зокрема критичного мислення, комунікації, креативності та здатності до командної роботи.

Тенденція практико-орієнтованого підходу та розвитку професійних компетенцій належить до *субтенденцій*, оскільки відповідає сучасним вимогам ринку праці та специфічним потребам академічного середовища. Вона проявляється через навчання на робочому місці, участь у прикладних наукових проєктах, освоєння нових методик викладання та використання сучасного обладнання, що дозволяє застосовувати знання безпосередньо в професійній діяльності [9]. Важливі аспекти цієї тенденції включають: 1) імплементацію теоретичних знань у практичну площину; 2) розвиток специфічних професійних навичок і компетенцій; 3) посилення співпраці з індустріальним сектором та залучення фахівців-практиків.

Після аналізу субтенденцій, що відображають специфічні прояви глобальних процесів у професійному середовищі, логічним є звернення до наскрізних та локальних тенденцій. Перші – інтегрують різні напрями самоосвітньої діяльності, формуючи системне поле її розвитку, тоді як другі – зумовлені соціокультурними та інституційними чинниками конкретного середовища.

Група тенденцій за тривалістю існування. Тенденція гнучкості та адаптивності в самоосвітній діяльності НПП ЗВО належить як до *локальних*, так і до *наскрізних* тенденцій. Вона є водночас реакцією на локальні події та наскрізною рисою професійної компетентності. Ця тенденція

проявляється в здатності викладача швидко змінювати свої методи роботи, освоювати нові технології та пристосовуватися до незвичних умов [7]. Основні аспекти включають: 1) адаптацію до технологічних змін (швидке опанування нових освітніх платформ та програмного забезпечення); 2) реагування на кризові ситуації (в умовах війни українські викладачі були змушені оперативним чином освоювати навички, необхідні для роботи в надзвичайних умовах); 3) освоєння нових освітніх парадигм (демонстрація гнучкості через перехід від традиційного лекційного формату до інтерактивних методик).

Розгляд наскрізних і локальних тенденцій дає змогу окреслити просторові межі та інституційні особливості їх прояву. Подальший аналіз зосереджується на наслідках, які можна оцінити, що дозволяє класифікувати тенденції як позитивні, негативні або дискурсивні.

Група тенденцій за наслідками, які можна оцінити. До позитивних тенденцій належать ті, що сприяють підвищенню ефективності та якості самоосвітньої діяльності. Серед них варто виокремити: інтеграцію цифрових технологій, що забезпечує зручний доступ до освітніх ресурсів і робить самоосвіту більш гнучкою та мобільною; підвищення автономії викладачів у виборі власної освітньої траєкторії; зростання доступності ресурсів завдяки глобалізації та цифровій трансформації; розвиток критичного мислення та навичок саморегуляції, які допомагають опрацьовувати великі обсяги інформації та приймати рішення; посилення академічної співпраці та мобільності, що створює умови для обміну досвідом, ідей та інновацій.

Негативні тенденції відображають потенційні ризики та виклики, пов'язані з активізацією самоосвітньої діяльності. До них належать інформаційне перевантаження, яке може призвести до дезорієнтації та зниження ефективності навчання; цифрова втома, спричинена постійним використанням технологій; нерівність доступу до освітніх інновацій, що створює розрив між викладачами з різних регіонів або з різним рівнем ресурсів; поверхневе засвоєння знань замість глибокого; зниження якості критичного мислення. Ці тенденції потребують розроблення механізмів для підтримки викладачів та мінімізації негативних наслідків.

Дискурсивні тенденції характеризуються одночасною наявністю переваг і ризиків. До них належать дистанційне та гібридне навчання, що забезпечує гнучкість і доступність, але може знижувати мотивацію та соціальну взаємодію; застосування штучного інтелекту для персоналізації,

яке підвищує ефективність самоосвіти, проте створює ризик залежності від алгоритмів; використання відкритих освітніх ресурсів, що розширює доступ до знань, але ускладнює адаптацію до локального контексту; міждисциплінарні курси та гейміфікація, які стимулюють системне мислення та залученість, але потребують додаткових ресурсів і часу.

Оцінення наслідків у вигляді позитивних, негативних та дискурсивних тенденцій створює підґрунтя для визначення їх характерних ознак.

Група тенденцій за характерними рисами. Тенденція активізації науково-дослідної діяльності як форми самоосвіти належить до спільних тенденцій, оскільки притаманна багатьом висококваліфікованим професіям. Вона забезпечує постійне оновлення компетентностей НПП ЗВО, генерацію нових знань, удосконалення навичок аналізу інформації. Науково-дослідна діяльність дедалі більше сприймається не лише як базова функція, а й як механізм постійної самоосвіти [2], що включає пошук і аналіз інформації, розвиток критичного та аналітичного мислення, участь у грантах і міжнародних проєктах, а також обмін досвідом на конференціях.

Суперечливі тенденції в самоосвітній діяльності викладачів ЗВО поєднують позитивні й негативні аспекти, що зумовлює неоднозначний вплив на професійний розвиток. До них належать цифровізація та дистанційне навчання, які розширюють доступ до ресурсів, але підвищують ризик інформаційного перевантаження; глобалізація освітніх ресурсів, що сприяє інтеграції міжнародного досвіду, проте ускладнює адаптацію до культурних відмінностей; міждисциплінарність, яка формує системне мислення, але може послаблювати спеціалізацію; академічна мобільність, що стимулює професійне зростання, водночас потребуючи значних ресурсів.

Група тенденцій за рівнем динамічності. Прогностичні тенденції в самоосвітній діяльності НПП ЗВО дозволяють визначити очікувані вектори розвитку, зокрема інтеграцію цифрових технологій та ШІ, розвиток персоналізованих стратегій навчання і міждисциплінарних компетентностей. **Динамічні тенденції** характеризуються швидким освоєнням нових освітніх платформ, технологій та методик у відповідь на тимчасові зовнішні виклики. Наприклад, це проявилось в переході на дистанційне навчання, використанні цифрових сервісів для організації освітнього процесу, інтеграції інструментів ШІ та популяризації мікрокурсів і онлайн-курсів для швидкого оновлення знань. **Еволюційні тенденції** забезпечують стабільний розвиток професій-

них компетентностей, поступове накопичення знань, удосконалення науково-дослідних навичок, а також інтеграцію набутого досвіду в практику, що сприяє формуванню професійної самостійності НПП ЗВО.

Тенденції самоосвітньої діяльності НПП ЗВО можна класифікувати за двома взаємопов'язаними критеріями: ступенем прояву та ступенем підпорядкованості. За **ступенем прояву** виділяють актуальні та потенційні тенденції. *Актуальні* тенденції відображають безпосередні процеси сучасної самоосвіти, серед яких: швидке оновлення цифрових компетентностей, адаптація педагогічних методик до змінних запитів здобувачів освіти, активне використання інтерактивних і міждисциплінарних підходів, а також участь у колегіальних формах навчання та науково-дослідній діяльності. *Потенційні* тенденції визначають перспективні напрями розвитку самоосвітньої діяльності, зокрема: формування міждисциплінарних компетентностей, інтеграцію штучного інтелекту та аналітики навчальних даних, посилення практик саморефлексії та систематичного оцінювання професійної діяльності, поступове накопичення та інтеграцію досвіду у стратегічні освітні та наукові практики.

За **ступенем підпорядкованості** тенденції поділяють на головні та підпорядковані [6]. *Головні* тенденції визначають стратегічні напрями професійного розвитку викладачів і формують концептуальну основу самоосвітньої діяльності, до них належать цифровізація освітнього процесу, розвиток міждисциплінарних компетентностей та інтеграція сучасних педагогічних методик. *Підпорядковані* тенденції відображають конкретні прояви головних тенденцій і забезпечують їх практичну реалізацію: використання онлайн-платформ, участь у колегіальних формах навчання, проведення науково-дослідних проєктів, удосконалення навичок саморефлексії та оцінювання власної професійної діяльності.

Варто наголосити, що зазначена класифікація має певною мірою умовний характер, оскільки виявлені тенденції часто перетинаються, взаємодіють і можуть належати одночасно до кількох груп. Проте саме такий підхід дозволяє структурувати багатовимірні прояви самоосвітньої діяльності НПП ЗВО, виявити домінантні напрями її розвитку та створити підґрунтя для подальших наукових узагальнень і практичних рекомендацій.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, зазначимо, що самоосвітня діяльність науково-педагогічних працівників ЗВО є динамічним процесом, розвиток якого зумовлюють глобалізація, технологічні інновації

та зміна вимог до професійних компетентностей. Виявлені тенденції свідчать про багатовекторність і взаємопов'язаність цього процесу, поєднання локальних і глобальних чинників, ситуативних викликів та довготривалих еволюційних змін. Запропонована класифікація, попри свій умовний характер, дає змогу структурувати це складне явище, визначити провідні напрями його розвитку та окреслити орієнтири для підвищення ефективності самоосвітньої діяльності викладачів, їх адаптації до сучасних викликів і посилення конкурентоспроможності у світовому освітньо-науковому просторі.

Проведене дослідження не претендує на повне розв'язання зазначеної проблеми. Подальший вектор нашого наукового пошуку буде спрямовано на аналіз психологічних аспектів самоосвітньої діяльності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти.

Список літератури:

1. Волкова Н., Кожушко С., Онищенко М. Самоосвіта викладача в умовах воєнного стану: з досвіду закладу вищої освіти. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2024. Вип. 1(27). С. 18–27. DOI: 10.32342/2522-4115-2024-1-27-2.
2. Вотякова Л.А. Дослідна і науково-методична робота як форма самоосвітньої діяльності вчителя математики. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2023. Вип. 69. С. 108–116. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-108-116>.
3. Іванова О., Прудченко І., Лапшин С. Вплив глобалізації на структуру, зміст і роль вищої освіти. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»*. 2024. Вип. 48. С. 72–87. DOI: <https://doi.org/10.24919/2522-4700.48.5>.
4. Академічні мобільні можливості для викладачів і студентів в рамках місії університету / О. Ігнатова та ін. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2019. Вип. 53. С. 181–185. DOI: 10.31652/2412-1142-2019-53-181-185.
5. Слухенська Р., Бірюк І., Назимок Є. Міждисциплінарність у сучасному науково-педагогічному дискурсі. *Імідж сучасного педагога*. 2024. Вип. 2(215). С. 19–23. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2\(215\)-19-23](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2(215)-19-23).
6. Терентьєва Н. Тенденції розвитку університетської освіти України: теоретичні основи визначення нових векторів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*. 2016. Вип. 2. С. 69–76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vkntshp_2016_2_19

7. Шулдик Г., Ткачук Л. Психолого-педагогічні особливості адаптації викладача-початківця до науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія*. 2016. Вип. 3. С. 224–232. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2016_3_21.

8. Benavides L.M.C., Tamayo Arias J.A., Arango Serna M.D., Branch Bedoya J.W., Burgos D. (2020) Digital Transformation in Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review. *Sensors*. Vol. 20. № 11. 3291. DOI: <https://doi.org/10.3390/s20113291>.

9. Sharma M., Gupta S. Active Learning Strategies in Higher Education. *Implementing Interactive Learning Strategies in Higher Education* / ed. by E. Railean. Hershey, PA: IGI Global Scientific Publishing. 2024. P. 33–68. DOI: <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3559-8.ch002>.

10. Sims S., Fletcher-Wood H., O'Mara-Eves A., Cottingham S., Stansfield C., Goodrich J., Van Herwegen J., Anders J. Effective Teacher Professional Development: New Theory and a Meta-Analytic Test. *Review of Educational Research*. 2023. Vol. 95, № 6. P. 1–42. DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>.

11. Yaremko H., Havran M., Horokhivska T. (2024) HEI teachers' academic mobility: legislative basis. *Academic Visions*, 36, 1–7. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14035444>.

References:

1. Volkova, N., Kozhushko, S., & Onyshchenko, M. (2024). Samoosvita vykladacha v umovakh voyennoho stanu: z dosvidu zakladu vyshchoyi osvity [Teacher self-education in wartime: Experience of a higher education institution]. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*, 1(27), 18–27. Retrieved from: DOI: 10.32342/2522-4115-2024-1-27-2 [in Ukrainian].

2. Votyakova, L.A. (2023). Doslidna i naukovometodychna robota yak forma samoosvitn'oyi diyal'nosti vchytelya matematyky [Research and scientific-methodological work as a form of self-educational activity of a mathematics teacher]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 69, 108–116. Retrieved from: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-69-108-116> [in Ukrainian].

3. Ivanova, O., Prudchenko, I., & Lapshyn, S. (2024). Vplyv hlobalizatsiyi na strukturu, zmist i rol' vyshchoyi osvity [The impact of globalization on the structure, content, and role of higher education]. *Lyudynoznavchi studiyi: zbirnyk naukovykh prats' Drohobys'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriya «Filosofiya»*, 48, 72–87. Retrieved from: doi: <https://doi.org/10.24919/2522-4700.48.5> [in Ukrainian].

4. Ihnatova, O., Bezuhlyy, A., Husyev, S., & Poselets'ka, K. (2019). Akademichni mobil'ni mozhly-

vosti dlya vykladachiv i studentiv v ramkakh misiyi universytetu [Academic mobility opportunities for teachers and students within the framework of the university mission]. *Suchasni informatsiyi tekhnolohiyi ta innovatsiyi metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy*, 53, 181–185. Retrieved from: DOI: 10.31652/2412-1142-2019-53-181-185 [in Ukrainian].

5. Slukhens'ka, R., Biryuk, I., & Nazymok, YE. (2024). Mizhdystyplinarnist' u suchasnomu naukovopedahohichnomu dyskursi [Interdisciplinarity in contemporary scientific and pedagogical discourse]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 2(215), 19–23. Retrieved from: DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2\(215\)-19-23](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2(215)-19-23) [in Ukrainian].

6. Terent'yeva, N.O. (2016). Tendentsiyi rozvytku universytet-s'koyi osvity Ukrayiny: teoretychni osnovy vyznachennya novykh vektoriv [Trends in the development of university education in Ukraine: Theoretical foundations for defining new vectors]. *Visnyk Kyivskoho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohika*. 2. 69–76. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vkntushp_2016_2_19 [in Ukrainian].

7. Shuldyk, H.O., & Tkachuk, L.V. (2016). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti adaptatsiyi vykladacha-pochatkivtsya do naukovopedahohichnoyi diyal'nosti u vyshchomu navchal'nomu zakladi [Psychological and pedagogical features of novice teacher adaptation to scientific and pedagogical activity in a higher education institution]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya». Seriya: Psykholohiya*, 3. 224–232. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2016_3_21 [in Ukrainian].

8. Benavides, L. M. C., Tamayo Arias, J. A., Arango Serna, M. D., Branch Bedoya, J. W., & Burgos, D. (2020). Digital Transformation in Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review. *Sensors*, 20(11), 3291. DOI: <https://doi.org/10.3390/s20113291>.

9. Sharma, M., & Gupta, S. (2024). Active Learning Strategies in Higher Education. Y E. Railean (Ed.), *Implementing Interactive Learning Strategies in Higher Education* (33–68). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3559-8.ch002>.

10. Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., & Anders, J. (2023). Effective Teacher Professional Development: New Theory and a Meta-Analytic Test. *Review of Educational Research*, 95(6), 1–42. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>.

11. Yaremko H., Havran M., Horokhivska T. HEI teachers' academic mobility: legislative basis. *Academic Visions*. 2024. Issue 36. P. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14035444>.

© А. М. Самко

Оглядова

Надійшла до редакції 14.09.2025

Прийнято до публікації 10.10.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-5>

В. В. Савицька

Західноукраїнський національний університет, м. Тернопіль, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9438-1734>

 Savitska.Vika@ukr.net

ЦИФРОВІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Статтю присвячено аналізу цифрових детермінант, які визначають сучасний підхід до підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей у вищій освіті. Автором проаналізовано ключові цифрові детермінанти, які впливають на якість і зміст освітнього процесу: використання штучного інтелекту, машинного навчання, віртуальної та доповненої реальності, блокчейн-технологій, інтернету речей і концепцій розумного освітнього простору. Проаналізовано сучасні цифрові платформи/проекти, які вже сьогодні відповідають на визначені в статті цифрові детермінанти в підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери: використання штучного інтелекту, машинного навчання (FutureLearn, Artificial Intelligence for Humanities and Social Sciences, Digital Skills & Jobs Platform, Professional Certificate in AI Tools for Social Workers); віртуальна та доповнена реальність (Bodyswaps, SynergyXR, Virti, RoT STUDIO); блокчейн (TrustED, LegiCred, C21U / Georgia Tech – Blockchain Credentials); інтернет речей і розумний освітній простір (SmartCAMPUS UWB, i-verve – IoT-Enabled Smart Classrooms, SWYCS Smart Campus, Smart Spaces for Education). Здійснено спробу систематизувати цифрові інструменти, що сприяють персоналізації навчання, розвитку емпатії, комунікації, критичного мислення та адаптивності.

Визначено низку рекомендацій для закладів вищої освіти щодо оптимального використання цифрових інструментів у підготовці майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей: інтеграція цифрових рішень в освітній процес, розвиток цифрової грамотності, забезпечення доступності технологій, підвищення кібербезпеки та впровадження аналітики освітніх даних. Узагальнено, що цифровізація освіти не лише модернізує методи викладання, а й забезпечує підготовку конкурентоздатних, гнучких та технологічно обізнаних фахівців соціономічних галузей, здатних ефективно реагувати на виклики сучасного світу.

Ключові слова: цифровізація, цифрова компетентність, професійна підготовка, заклади вищої освіти, інноваційне освітнє середовище.

V. V. Savitska

West Ukrainian National University, Ternopil, Ukraine

DIGITAL DETERMINANTS OF TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN SOCIONOMIC PROFESSIONS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article is devoted to the analysis of digital determinants that define the modern approach to training future specialists in socio-economic professions in higher education. The author analyses the key digital determinants that influence the quality and content of the educational process: the use of artificial intelligence, machine learning, virtual and augmented reality, blockchain technologies, the Internet of Things, and smart educational space concepts. The author analyses existing modern digital platforms/projects that already meet the digital determinants identified in the article for training future specialists in socio-economic professions: the use of artificial intelligence, machine learning (FutureLearn, Artificial Intelligence for Humanities and Social Sciences, Digital Skills & Jobs Platform, Professional Certificate in AI Tools for Social Workers); virtual and augmented reality (Bodyswaps, SynergyXR, Virti, RoT STUDIO); blockchain (TrustED, LegiCred, C21U / Georgia Tech – Blockchain Credentials); Internet of Things and smart educational space (SmartCAMPUS UWB, i-verve – IoT-Enabled Smart Classrooms, SWYCS Smart Campus, Smart Spaces

for Education). An attempt was made to systematise digital tools that promote personalisation of learning, development of empathy, communication, critical thinking and adaptability.

A number of recommendations have been identified for higher education institutions on the optimal use of digital tools in training future specialists in socio-economic fields: integration of digital solutions into the learning process, development of digital literacy, ensuring the accessibility of technologies, improving cybersecurity, and implementing educational data analytics. It is concluded that the digitalisation of education not only modernises teaching methods but also ensures the training of competitive, flexible and technologically savvy specialists in socio-economic fields who are able to respond effectively to the challenges of the modern world.

Key words: digitalisation, digital competence, professional training, higher education institutions, innovative educational environment.

Постановка проблеми. Трансформація методів, форм організації та змісту освіти в цифровому освітньому середовищі закладів вищої освіти (ЗВО) визначається цілями соціально-економічного розвитку України, постає як процес цифровізації освіти. Сучасне суспільство спрямовано на постіндустріальні цінності, тому особливої значущості набуває ефективність освітньої системи, що забезпечує якість людського капіталу [12]. Ключовим завданням секторів науки та вищої освіти стає підготовка кадрів з актуальними цифровими компетентностями [10], зростає роль сучасних технологій, що визначають модернізацію та розвиток освіти, зближення науки та освіти, удосконалення підготовки майбутніх фахівців [8], зокрема й соціономічної сфери.

Основні напрями та чинники цифровізації вищої освіти визначаються актуальним об'єктом дослідження з огляду на прискорені темпи цифровізації всіх аспектів суспільства, закріпленої на державному рівні як один із найважливіших пріоритетів розвитку. Сучасне суспільство характеризується технологічним прогресом, глобалізацією та прискореним накопиченням знань [15]. Сучасні здобувачі освіти мають можливість стати онлайн-творцями знань, а не пасивними споживачами інформації. Тому все частіше увага науковців акцентується на навичках, пов'язаних зі змістом або знаннями, з інтегрованими цифровими компонентами (інформація, комунікація, співпраця, критичне мислення, креативність і навички розв'язання проблем) [1; 2; 9; 10]. На жаль, наявні дослідження обмежені зосередженням на технічно зорієнтованих навичках, приділяючи менше уваги ширшому спектру навичок (наприклад, комунікації та співпраці) або об'єднанням різних компонентів цифрових навичок в єдиний показник. Отже, залишається незрозумілим, на які аспекти професійної підготовки впливають ті чи інші детермінанти цифровізації освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі посилюється увага до вивчення цифрових детермінант, що впливають на професійну підготовку майбутніх

фахівців соціономічної сфери. Це і відображено в сучасних наукових пошуках. Так, С. Алексеевою (2023) визначено змістові доміанти цифрової компетентності як чинника успішності здобувачів освіти в цифровому освітньому середовищі; В. Арешонковим (2020) акцентовано увагу на викликах цифровізації вищої освіти, зокрема на необхідності адаптації педагогічних стратегій до умов цифрового суспільства.

Питання ефективної цифрової трансформації освітньої діяльності висвітлено в низці досліджень, де запропоновано концентричну інформаційну модель організації освітнього процесу в цифровому середовищі (Г. Заспа (2021)); запропоновано теоретико-методичні основи цифрової підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій (Я. Сікора (2025)), що є релевантним для соціономічних спеціальностей з огляду на міждисциплінарний характер їхньої діяльності; досліджено використання нейропедагогічних технологій, які активізують когнітивні процеси та сприяють формуванню soft skills (Ю. Блудова та О. Ільїна (2024)), що є критично важливими для соціономічних фахівців.

На міжнародному рівні цифрова трансформація вищої освіти висвітлюється в наукових дослідженнях, в яких: аналізуються цифрові виклики пандемії COVID-19, які актуалізували потребу в онлайн-освіті (Абдель-Хаміда (F. Abdel-Hameed (2021)), Л. Томчик (Ł. Tomczyk (2021)) та Ч. Ху (C. Hu (2021)); розглянуто міждисциплінарні підходи до цифрової трансформації освітніх систем (Г. Буцет (G. Bucăța) (2022), М. Гашмі (M. Hashmi (2021)); проаналізовано цифрові практики розвитку гнучких навичок у професійній освіті, зокрема у сферах, орієнтованих на роботу з людьми (М. Коельо (M. Coelho) (2022), Х. Мартінс (H. Martins) (2022)); здійснено систематичний аналіз цифрових компетентностей викладачів (В. Басілотта Гомес Паблос (V. Basilotta Gómez Pablos (2022)); відображено досвід впровадження AR/VR-технологій у підготовку здобувачів освіти (Х. Мартінеса-Муñйоса (G. Martínez-Muñoz (2023)) та мультимедійних засобів (інтерактивних

панелей, проєкційних систем тощо) у викладанні гуманітарних дисциплін (В. Савіцька та співавтори (2025)), що напряму стосується підготовки фахівців соціономічного профілю.

Однак, незважаючи на активізацію досліджень, які стосуються цифровізації вищої освіти та використання в ній цифрових технологій, не досить вивченими залишаються питання визначення цифрових детермінант як ключових чинників якісної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій у закладах вищої освіти (ЗВО).

Метою статті є визначення цифрових детермінант як ключових чинників якісної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери у ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж окреслити цифрові детермінанти, розкриємо поняття детермінант у науковому дискурсі, яке трактується по-різному залежно від контексту, зокрема як чинники, що безпосередньо впливають на певні процеси або явища [4]. Водночас С. Коврига наголошує, що детермінанти слід розглядати як невидимі, але реальні поля впливу, котрі впливають як на окремі елементи, так і на систему загалом. Дослідниця стверджує, що осмислення таких чинників можливе лише крізь призму їх відображення у свідомості конкретної особи [6]. Отже, детермінанта – це не просто зовнішній вплив, а визначальна характеристика об'єкта, події чи явища, яка формує або зумовлює інші процеси. Натомість Ю. Поліщук розглядає детермінанти як умови або передумови, що створюють потенціал для розвитку [7]. У цьому розумінні детермінанта – це чинник, здатний ініціювати або визначити зміни. З огляду на це детермінанти у межах статті визначаємо як ключові чинники, які впливають на систему освіти, а цифрові детермінанти – як чинники, пов'язані з використанням цифрових технологій, які впливають на методи навчання, зміст підготовки, інструменти комунікації, формати професійної взаємодії тощо. Цифрові детермінанти є невід'ємною частиною якісної підготовки фахівців, зокрема й соціономічної сфери, оскільки забезпечують відповідність сучасним вимогам ринку праці, сприяють розвитку цифрової культури та етики професійної взаємодії, дають можливість використовувати новітні методи навчання, відкривають шлях до інноваційної практики та саморозвитку. Ігнорування цифрових чинників у підготовці – це відставання від часу, що неприпустимо в умовах стрімкої цифрової трансформації суспільства.

На хвилі тотальної цифровізації, завдяки вимушеній самоізоляції цифровізація почала проникати в освітній процес усіх рівнів освіти [4]. Спершу пандемія COVID-19, а згодом і повно-

масштабна російсько-українська війна торкнулися всіх, що зумовило стрімкий розвиток і пошук нових шляхів упровадження та організації цифрового освітнього середовища.

Як показує практика вітчизняної та зарубіжної системи освіти, без нових цифрових технологій уже неможливо уявити сучасне суспільство. Швидкій цифровізації у сфері освіти сприяють такі чинники:

- доступність високошвидкісного інтернету та, відповідно, масовий розвиток інформаційних (цифрових) технологій;

- рівень технічного і технологічного оснащення ЗВО, що підвищується;

- нові спеціальності, пов'язані з розвитком цифрової сфери;

- підвищення рівня цифрової грамотності та освоєння цифрової культури здобувачами освіти та викладачами.

Досить великі можливості «відкриває» цифровізація і для підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери як професіоналів, чия діяльність безпосередньо пов'язана з людиною (психологи, педагоги, соціальні працівники, журналісти, фахівці з комунікацій тощо). Цифрова трансформація уможливила застосування нових методів навчання в освіті. Сучасному поколінню здобувачів освіти доступні величезні масиви навчальної інформації, а для її сприйняття необхідно використовувати абсолютно нові моделі навчання [13]. Застосовуючи цифрові технології у вищій освіті, ЗВО намагаються підвищити якість навчання, зробити його гнучкішим і адаптованішим до індивідуальних особливостей здобувачів освіти, тому створюються нові засоби педагогічного впливу, і викладачі намагаються ефективніше взаємодіяти зі здобувачами освіти.

Цифровізація освіти є невід'ємним процесом сучасного світу, який змінює підходи до навчання, управління освітніми процесами та організації закладів освіти [14, с. 235]. З розвитком технологій нові тенденції та інновації проникають у сферу освіти, пропонуючи нові можливості та виклики. Так, цифровими детермінантами підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, які суттєво можуть вплинути на майбутнє їх освіти, визначаємо:

1. *Штучний інтелект і машинне навчання*, що є однією з ключових тенденцій у сфері цифровізації освіти. Автоматизація процесів, персоналізоване навчання, аналіз даних навчання і прогнозування успішності здобувачів освіти – усе це стає можливим завдяки штучному інтелекту (ШІ) та машинному навчанню. У майбутньому розумні системи зможуть пропонувати індивідуалізовані

освітні програми, адаптовані під потреби кожного здобувача освіти.

Варто зазначити, що вже натеper у світі пропонуються освітні платформи і курси, які використовують штучний інтелект та машинне навчання для підготовки фахівців соціономічних спеціальностей:

– FutureLearn – AI for Social Professionals: Social Work, Psychology, etc. Курс орієнтований на фахівців із соціальної роботи, психології, педагогіки, надаючи практичні навички застосування ШІ у взаємодії з людьми, оцінюванні ризиків, персоналізованому супроводі;

– Artificial Intelligence for Humanities and Social Sciences – онлайн-програма, спрямована на інтеграцію ШІ в підготовку фахівців гуманітарної та соціономічної сфер: викладання, дослідження, етика, критичне мислення;

– Digital Skills & Jobs Platform – AI in Society (MOOC). Курс від європейської ініціативи, що розкриває вплив ШІ на соціальні процеси, освіту, політику і суспільну взаємодію;

– Professional Certificate in AI Tools for Social Workers – спеціалізований курс із застосування ШІ в соціальній роботі: аналітика, автоматизація обліку, допоміжні інструменти для роботи з клієнтами.

2. *Віртуальна та доповнена реальність.* У сфері навчання з їх допомогою можливо створювати інтерактивні симуляції, віртуальні лабораторії, тренувальні ситуації, що значно збагачує освітній процес [13]. Здобувачі освіти мають доступ до навчального контенту де завгодно, у зручний для них час, що значно розширює географію освіти та забезпечує гнучкість у навчанні. Ось декілька платформ/проектів, які вже нині використовують доповнену/віртуальну реальність для освітніх цілей і є корисними для майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей:

– Bodyswaps – платформа з VR/AR і рольовими іграми, яка дає змогу тренувати такі м'які навички, як комунікація, презентації, робота в команді. Має можливості використання VR-пристроїв, мобільних пристроїв тощо;

– SynergyXR – платформа для спільного навчання у VR-середовищі, де викладачі та здобувачі освіти можуть взаємодіяти у віртуальних просторах, вести дискусії, брати участь у тренінгах, працювати над вправами разом;

– Virti – платформа, яка комбінує відео, VR-сценарії, симуляції з «віртуальними людьми» (virtual humans), зворотним зв'язком, оцінками. Використовується для розвитку комунікативних навичок, емпатії, соціальних взаємодій фахівців будь-яких спеціальностей;

– RoT STUDIO – VR Education Platform – надає можливості створення VR-сценаріїв, практичних симуляцій, взаємодій у віртуальному середовищі; зокрема для розвитку соціальних навичок, участі в публічних виступах, практичних кейсах.

3. *Блокчейн-технології* можуть революціонізувати процеси аутентифікації кваліфікацій та сертифікатів в освіті. Прозорі й незмінні записи в блокчейні гарантують справжність документів, що істотно спрощує їх верифікацію та використання в працевлаштуванні. Уже зараз існують і активно використовуються платформи із блокчейном для освітніх цілей:

– TrustED – платформа для перевірки академічних сертифікатів за допомогою блокчейн. Університети можуть завантажувати, видавати цифрові дипломи/сертифікати, здобувачі освіти мають можливість керувати й поширювати їх, а роботодавці – верифікувати;

– LegiCred – рішення для університетів із випуску й верифікації академічних документів за допомогою блокчейн. Метою є забезпечення прозорості, безпеки та довіри до цифрових сертифікатів;

– C21U / Georgia Tech – Blockchain Credentials – проекти-прототипи, які досліджують технології блокчейн для видання академічних документів (Blockcerts) у мобільному застосунку з децентралізованим зберіганням і верифікацією.

4. *Інтернет речей і розумні освітні простори.* Інтернет речей дає змогу створювати освітні простори, де все обладнання та пристрої взаємопов'язані й синхронізовані для забезпечення ефективнішого і комфортнішого навчання. Системи розумного освітлення, розумні дошки, персональні пристрої для здобувачів освіти і викладачів – усе це може значно покращити атмосферу навчання і підвищити його результативність [14]. Прикладами платформ/проектів та рішень, які використовують інтернет речей (IoT) та «розумні освітні простори» (smart learning spaces) і які потенційно можливо застосовувати для підготовки фахівців соціономічної сфери, є:

– SmartCAMPUS UWB (Університет Західної Богемії, Чехія). Це «live lab» кампус з IoT-мережами (LoRaWAN, Sigfox) та інфраструктурою для тестування розумних технологій. Є віртуальний клас (virtual classroom simulator), в якому студенти педагогічних спеціальностей симулюють навчальні ситуації;

– i-verve – IoT-Enabled Smart Classrooms. Платформа, яка створює розумні класи з підключеними пристроями (smart boards, проектори, сенсори тощо), автоматизацією умов класу, аналітикою, що дозволяє підвищити взаємодію, персоналізацію навчання;

– IFREEQ Smart Campus / Smart School Solutions. Платформи, які надають IoT-рішення для університетів/шкіл: контроль освітлення, клімату, використання простору, інтеграція апаратів, датчиків, терміналів, які дозволяють підлаштовувати середовище під освітній процес;

– ICS.AI Smart Campus Platform. Це рішення, яке поєднує віртуальні та фізичні простори – «smart campus» із сенсорами, IoT, аналітикою, щоб покращити комфорт, підвищити ефективність роботи й навчання в університетському середовищі;

– SWYCS Smart Campus. Платформа, що керує просторами (бронювання робочих місць, кімнат), моніторингом зайнятості приміщень, умов внутрішнього середовища – усе за допомогою сенсорів/IoT. Це дає змогу здобувачам освіти і викладачам вибирати оптимальне середовище для навчання/роботи;

– Smart Spaces for Education – TIG. Пропонує трансформацію лекційних залів і навчальних просторів у smart spaces з інтерактивними панелями, підтримкою дистанційного навчання, сенсорним обладнанням, щоб підвищити активність і включення здобувачів освіти.

Таким чином, цифрові технології вже привносять істотні зміни у сферу освіти загалом і в підготовку майбутніх фахівців соціономічної сфери зокрема, і їхній вплив буде лише посилюватися в майбутньому. Перспективи розвитку цифрових технологій в управлінні освітніми процесами обіцяють доступнішу, ефективнішу та інноваційнішу освіту для всіх. Важливо не лише стежити за новими тенденціями, а й активно впроваджувати та інтегрувати їх в освітню практику, щоб зробити навчання цікавішим, ефективнішим і доступнішим для всіх учасників освітнього процесу.

Саме тому з огляду на цифрові детермінанти підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей доцільно окреслити ключові рекомендації для ЗВО щодо оптимального використання цифрових інструментів в їх підготовці з урахуванням актуальних вимог і перспектив розвитку:

1) *інтеграція цифрових технологій в освітній процес*, що передбачає активне використання цифрових інструментів в освітніх цілях (онлайн-платформ для дистанційного навчання, електронних підручників, освітніх додатків), що дасть змогу оптимізувати доступ до знань, зробити навчання інтерактивнішим і значно привабливішим для здобувачів освіти;

2) *забезпечення доступності технологій* – важливо гарантувати доступ до цифрових технологій для всіх учасників освітнього процесу (здо-

бувачів освіти, викладачів та адміністративного персоналу) на основі забезпечення високошвидкісного інтернету, наявності достатньої кількості комп'ютерів і пристроїв, навчання викладачів, адміністративного персоналу та здобувачів освіти використанню цифрових інструментів;

3) *впровадження аналітики даних* – використання аналітики даних у підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери дасть змогу ефективніше відстежувати успіхи здобувачів освіти, визначати індивідуальні потреби та приймати обґрунтовані рішення;

4) *забезпечення кібербезпеки*. Зі зростанням цифровізації освіти важливо забезпечити захист інформації від кіберзагроз. ЗВО слід інвестувати в безпечні мережі, навчати персонал і здобувачів освіти правилам кібербезпеки та регулярно здійснювати аудити безпеки;

5) *розвиток цифрової грамотності*. Важливо навчати викладачів і здобувачів освіти цифрової грамотності для ефективного використання цифрових інструментів, розуміння етичних та безпечних аспектів їх використання.

Дотримання цих рекомендацій допоможе ЗВО ефективно використовувати цифрові інструменти в підготовці майбутніх фахівців соціономічної сфери, відповідаючи актуальним вимогам і готуючись до майбутніх змін у сфері освіти.

Таким чином, перехід до цифрових технологій в освітній системі має низку ключових переваг та стає необхідною умовою для підготовки компетентних фахівців соціономічної сфери для майбутнього. По-перше, цифровізація підвищує ефективність і доступність освіти, розширює можливості для здобуття знань незалежно від географічного розташування [9]. По-друге, впровадження цифрових технологій трансформує освітній процес в інтерактивніший, захопливий. Застосування мультимедійних рішень, віртуальної та доповненої реальності, ігрових методик підвищує залученість і мотивацію здобувачів освіти, що також сприяє кращому засвоєнню матеріалу. По-третє, цифрова трансформація освіти відкриває нові обрії для персоналізації навчання. Адаптивні освітні платформи дають змогу підлаштовувати контент і методики під індивідуальні потреби кожного здобувача освіти, що значно підвищує ефективність навчання [14]. Крім того, цифрові технології дають змогу збирати та аналізувати величезні обсяги даних щодо успішності, поведінки та переваг здобувачів освіти. Це дає можливість оптимізувати освітні програми, виявляти проблемні зони та оперативно коригувати освітній процес [11]. Зрештою, впровадження цифрових технологій в освіту допомагає

скоротити витрати та підвищити якість навчання. Електронні підручники, віртуальні лабораторії та симулятори мінімізують витрати на матеріально-технічну базу, надаючи ширший спектр можливостей для практичної підготовки.

Висновки. Цифровізація освітнього процесу відіграє ключову роль у формуванні сучасної освітньої системи та підготовки майбутніх фахівців, зокрема й соціономічної сфери. Цифровими детермінантами підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, які суттєво можуть вплинути на майбутнє їх освіти, визначено: штучний інтелект і машинне навчання, віртуальну та доповнену реальність, блокчейн-технології, інтернет речей і розумні освітні простори. Окреслені цифрові детермінанти підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери зумовлені такими можливостями:

1) *необхідність адаптації до сучасних реалій*: цифрові технології є одночасно інструментами навчання та важливими засобами адаптації освітньої системи до вимог сучасного інформаційного суспільства;

2) *розищення методичних можливостей*: застосування цифрових технологій розширює межі традиційного навчання на основі використання ширшого спектру методик та підходів, які роблять освітній процес більш гнучким, інтерактивним та індивідуалізованим;

3) *підвищення доступності та якості освіти*: цифрові технології забезпечують більшу доступність освіти для широких верств населення, а також сприяють підвищенню її якості на основі використання різноманітних освітніх ресурсів та інструментів;

4) *підготовка до безперервного навчання*: в умовах постійно мінливого світу одним із ключових завдань освіти є формування у здобувачів освіти навичок безперервної самоосвіти та саморозвитку, що можливе з використанням цифрових технологій;

5) *взаємодія теорії та практики*: цифрові технології сприяють тісній інтеграції теоретичних знань із практичними навичками, забезпечуючи комплексний підхід до навчання;

6) *готовність до майбутніх викликів*: підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери з використанням цифрових технологій сприятиме тому, що майбутні фахівці будуть готові до подолання професійних викликів та адаптації до освітнього ландшафту, що постійно змінюється.

Таким чином, інтеграція цифрових технологій у підготовку майбутніх фахівців соціономічної сфери є не просто тенденцією сучасної освіти, а необхідною умовою для формування якісного,

ефективного та актуального освітнього середовища, що відповідає потребам сучасного суспільства.

Список літератури:

1. Алексеева С. Цифрова компетентність: змістовні доміанти та тенденції. *Перспективи та інновації науки. (Серія «Педагогіка»)*. 2023. № 9 (27). С. 70–78. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9\(27\)-70-78](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9(27)-70-78).

2. Арешонков В.С. Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. *Вісник НАПН України*. 2020. № 2 (2). С. 1–6.

3. Блудова Ю. О., Ільїна О. О. Використання нейропедагогічних технологій у сучасному освітньому процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2024. № 95. С. 3. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.95.3>.

4. Дробот С.А. Сутність детермінантів розвитку та їх класифікація. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство*. 2018. Вип. 22(1). С. 97–100.

5. Заспа Г. О. Концентрична інформаційна технологія організації цифрової трансформації освітньої діяльності закладів вищої освіти : дис. ... канд. техн. наук : 05.13.06 ; Черкаський держ. технол. ун-тет. Черкаси, 2021. 175 с.

6. Коврига С. Детермінанти політичного простору. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2010. Вип. 4. С. 164–171.

7. Поліщук Ю. Детермінанти соціально-економічного розвитку підприємств : монографія. Харків : Діса Плюс, 2013. 444 с.

8. Сікора Я.Б. Теоретико-методичні засади системи професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій в умовах цифровізації : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2025. 709 с.

9. Abdel-Hameed F. S. M., Tomczyk Ł., Hu C. The editorial of special issue on education, IT, and the Covid-19 Pandemic. *Education and Information Technologies*. 2021. № 26 (6). P. 6563–6566. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10781-z>.

10. Basilotta Gómez Pablos V., García-Valcárcel A., Vázquez-Martínez A. Teachers' digital competencies in higher education: a systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2022. Vol. 19. Article 8. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00314-7>.

11. Bucăța G., Popescu F., Tileagă C. Digital transformation of higher education system. *International Conference Knowledge Based Organization*. 2022. № 28 (1). P. 158–168. DOI: <https://doi.org/10.2478/kbo-2022-0025>.

12. Hashmi M. A., Mo J. P. T., Beckett R. C. Transdisciplinary systems approach to realization of digital transformation. *Advances in Engineering*

Informatics. 2021. № 49. Article 101316. <https://doi.org/10.1016/j.aei.2021.101316>.

13. Martínez-Muñoz G., Almela-Baeza J., Molina-Carmona R., Cazorla M. AR/VR teaching-learning experiences in higher education institutions: A systematic review. *Information*. 2023. № 10 (2). Article 45. DOI: <https://doi.org/10.3390/info10020045>.

14. Savitska V., Matveieva N., Chinchoy A., Romanyshyna N., Sakh Y. The effectiveness of multimedia boards/projection systems in teaching humanities. *Revista Eduweb*. 2025. № 19(2). P. 234–251.

15. Van de Oudeweetering K., Voogt J. Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: Exploring dimensions for new curricula. *Curriculum Journal*. 2018. Vol. 29, № 1. P. 116–133.

References:

1. Alekseeva, S. (2023). Tsyfrova kompetentnist: zmistovni dominanty ta tendentsii. [Digital competence: Content dominants and trends]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriya "Pedahohika"*, 9(27), 70–78. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952.2023.9\(27\).70-78](https://doi.org/10.52058/2786-4952.2023.9(27).70-78) [in Ukrainian].

2. Areshonkov, V. S. (2020). Tsyfrovizatsiia vyshchoi osvity: vyklyky ta vidpovidi [Digitalization of higher education: Challenges and responses]. *Visnyk NAPN Ukrainy*, 2(2), 1–6. [in Ukrainian].

3. Bludova, Yu. O., & Iliina, O. O. (2024). Vykorystannia neiropedahohichnykh tekhnolohii u suchasnomu osvitnomu protsesi [The use of neuropedagogical technologies in the modern educational process]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahal'noosvitnii shkoli*, (95), 3. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.95.3> [in Ukrainian].

4. Drobot, S. A. (2018). Sutnist determinativ rozvytku ta yikh klasyfikatsiia. [The essence of development determinants and their classification]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Mizhnarodni ekonomichni vidnosyny ta svitove hospodarstvo*, 22(1), 97–100. [in Ukrainian].

5. Zaspа, H. O. (2021). Kontsentrychna informatsiina tekhnolohiia orhanizatsii tsyfrovoy transformatsii osvitnoi diialnosti zakladiv vyshchoi osvity [Concentric information technology for organizing the digital transformation of educational activities in higher education institutions PhD dissertation]. Cherkasy State Technological University. [in Ukrainian].

6. Kovryha, S. (2010). Determinanty politychnoho prostoru [Determinants of the political space]. *Sotsiokhumanitarni problemy liudyny*, 4, 164–171. [in Ukrainian].

7. Polishchuk, Yu. (2013). Determinanty sotsialno-ekonomichnoho rozvytku pidpriemstv [Determinants of socio-economic development of enterprises]. Monograph. Kharkiv: Disa Plius. 444 p. [in Ukrainian].

8. Sikora, Ya. B. (2025). Teoretyko-metodychni zasady systemy profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii v umovakh tsyfrovizatsii [Theoretical and methodological foundations of the professional training system for future IT specialists in the context of digitalization]. Doctoral dissertation, Zhytomyr Ivan Franko State University. [in Ukrainian].

9. Abdel-Hameed, F. S. M., Tomczyk, Ł., & Hu, C. (2021). The editorial of special issue on education, IT, and the COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6563–6566. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10781-z>

10. Basilotta Gómez-Pablos, V., García-Valcárcel, A., & Vázquez-Martínez, A. I. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, Article 8. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00314-7>

11. Bucăța, G., Popescu, F., & Tileagă, C. (2022). Digital transformation of higher education system. *International Conference Knowledge Based Organization*, 28(1), 158–168. DOI: <https://doi.org/10.2478/kbo-2022-0025>

12. Hashmi, M. A., Mo, J. P. T., & Beckett, R. C. (2021). Transdisciplinary systems approach to realization of digital transformation. *Advances in Engineering Informatics*, 49, Article 101316. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.aei.2021.101316>

13. Martínez-Muñoz, G., Almela-Baeza, J., Molina-Carmona, R., & Cazorla, M. (2023). AR/VR teaching-learning experiences in higher education institutions: A systematic review. *Information*, 10(2), Article 45. DOI: <https://doi.org/10.3390/info10020045>

14. Savitska, V., Matveieva, N., Chinchoy, A., Romanyshyna, N., & Sakh, Y. (2025). The effectiveness of multimedia boards/projection systems in teaching humanities. *Revista Eduweb*, 19(2), 234–251.

15. Van de Oudeweetering, K., & Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twenty first century competences: Exploring dimensions for new curricula. *Curriculum Journal*, 29(1), 116–133.

© В. В. Савіцька

Науково-методична

Надійшла до редакції 15.09.2025

Прийнято до публікації 06.10.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-6>

A. V. Kurpa

*Communal Institution of Higher Education “Dnipro Academy of Continuing Education”
of Dnipropetrovsk Regional Council”, Dnipro, Ukraine*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7953-7008> – A. V. Kurpa

 ms.kurpa@gmail.com

DEVELOPING YOUTH INTERCULTURAL COMPETENCE THROUGH NON-FORMAL EDUCATION PRACTICES

Abstract. The article is devoted to the problem of developing intercultural competence of youth (ICC) in the conditions of modern social transformations caused by war, mass population displacement and the need for integration into new social environments. Educational institutions today act not only as spaces for acquiring knowledge and forming skills, but also as centres of socialization and forming tolerance. The role of non-formal education for developing ICC is emphasised, because it creates the most favourable conditions for practical intercultural interaction, the formation of empathy, critical thinking and readiness for life in a multicultural society. The article also presents the results of testing educational practices within the international Erasmus+ project “UTOPIA: intercultural Training to support displaced Ukrainians”, in particular the development of a manual for youth workers “Youth Workers’ Guide for Intercultural Dialogue Facilitation” and a simulation game “Become Agent of Social Changes”. The results of the project have shown the positive impact of such practices of non-formal education in the context of the formation and deepening of the ICC of youth, which is a key factor for their successful integration into the globalized world. The data obtained are of practical importance for educators, youth workers and educational policy makers, because, among other things, they demonstrate the potential of international partnerships and non-formal practices in building a culture of mutual respect and civic responsibility. The development of ICC through non-formal education practices should be considered as a strategically important direction that contributes to improving the quality of education, forming active global citizens, and strengthening the social cohesion of Ukrainian society.

Key words: intercultural competence (ICC), non-formal education, multicultural education, internally displaced person, international educational project, Erasmus+.

A. V. Kurpa

*Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, Україна*

РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ ЧЕРЕЗ ПРАКТИКИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. Статтю присвячено проблемі розвитку міжкультурної компетентності молоді (МКК) в умовах сучасних соціальних трансформацій, зумовлених війною, масовим переміщенням населення та потребою інтеграції в нові соціальні середовища. Заклади освіти нині виступають не лише просторами для здобуття знань та формування навичок, а й осередками соціалізації та формування толерантності. Акцент зроблено на ролі неформальної освіти в розвитку МКК, адже саме вона створює найбільш сприятливі умови для практичної міжкультурної взаємодії, формування емпатії, критичного мислення та готовності до життя в багатокультурному суспільстві. Також у статті представлено результати апробації освітніх практик у межах міжнародного проекту Erasmus+ «UTOPIA: intercultural Training to support displaced Ukrainians», зокрема розроблення посібника для молодіжних працівників «Youth Workers’ Guide for Intercultural Dialogue Facilitation» та гри-симуляції «Become Agent of Social Changes». Результати проекту засвідчили позитивний вплив подібних практик неформальної освіти у контексті формування й поглиблення МКК молоді, що є ключовою умовою її успішної інтеграції в глобалізований світ. Отримані дані мають практичне значення для освітян, молодіжних працівни-

ків та розробників освітньої політики, адже, крім іншого, демонструють потенціал міжнародних партнерств і неформальних практик у розбудові культури взаємоповаги та громадянської відповідальності. Розвиток МКК через практики неформальної освіти варто розглядати як стратегічно важливий напрям, що сприяє підвищенню якості освіти, формуванню активних глобальних громадян та зміцненню соціальної згуртованості українського суспільства.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, неформальна освіта, полікультурне виховання, вимушено переміщена особа, міжнародний освітній проєкт, Erasmus+.

Introduction. Modern transformation processes in Ukrainian society, caused by war, forced displacement of millions of citizens and the need for their integration into new social environments, pose complex challenges to the education system. General secondary and higher education institutions are becoming not only spaces for acquiring knowledge, but also centres of social support, adaptation and upbringing, where children and young people with different life experiences, values and cultural practices interact. It requires teachers to adopt new approaches to organizing the educational process.

In this context, an important task for educational institutions is the development of intercultural competencies (ICC) of pupils and students, which ensure the ability for dialogue, cooperation and mutual respect. Such development is a necessary condition not only for the effective socialization of internally displaced persons (IDPs), but also for the formation of a culture of tolerance, openness and civic responsibility in general.

Analysis of research and publications. A review of modern publications shows that scientists focus on studying the ICC from various aspects. Thus, the essence of the ICC has already been studied (N. Ramstrand, L. Weisova, E. Nylander, N. Ovcharenko, etc.), a review of empirical methods of ICC has been conducted (M. Sova, S. Denizhna), the level of formation of ICC of higher education students (I. Bakhov, O. Snigovska, N. Shemyakina, T. Shcherbyna, O. Zamora, Yu. Serpeninova, N. Vinnychenko, etc.) and formation of the ICC of educators (K. Dora, I. Solova, O. Ivashko, etc.) have been determined. It is noteworthy that scientists have already been investigating the role of virtual reality for improving ICC in educational environments that lack authentic and immersive experiences (R. Shadiev, X. Wang, S. Shen).

The aim of our study is to analyse the practices of non-formal education for developing ICC among young people and to present the results of testing ICC development strategies within the international Erasmus+ project “UTOPIA: intercultural Training to support displaced Ukrainians” (project code: 2023-2-RO01-KA220-YOU-000174611) [11].

Statement of the main material. ICC is becoming an increasingly important skill in the context of globalization and growing cultural diversity in edu-

cation and professional activities. In scientific discourse, ICC is considered by researchers as a combination of knowledge, skills, attitudes and awareness that allow for effective interaction in different cultural contexts, which can be developed due to a combination of immersion in a virtual environment and interactive learning strategies [12]; not just the ability to know about another culture or language, but the ability to communicate effectively and with awareness of one’s own and other cultural contexts [7]; an educational and social value that needs to be rethought depending on the cultural and geopolitical context [9]; a multidimensional ability that develops in the process of learning, includes affective, cognitive and behavioural components, and is manifested in the ability to interact effectively with representatives of other cultures [10].

T. Shcherbyna et al. define ICC as an integral part of employment-oriented professional skills that are necessary in the modern globalized world [5]. In turn, D. Kochmar and Ya. Pocheniuk [3] consider ICC as an integrative characteristic of a person that ensures effective interaction with representatives of other cultures, understanding of their value dominants, traditions and social norms. For the development of ICC in the process of learning a foreign language, the authors offer a number of technologies: information and communication technologies (ICT), online platforms, gamification, trainings and role-playing games, academic mobility, etc.

In our study, we will understand the ICC as the ability of a young person to effectively and ethically interact with representatives of different cultures, combining knowledge, empathy, tolerance and practical skills of cooperation, which are formed primarily through non-formal education practices, since traditional educational practices are not always able to respond promptly to dynamic social changes. Therefore, in this context, non-formal education methods are becoming important, which allow for flexible combination of learning with socio-educational tasks. Their use in educational institutions creates conditions for the development of critical thinking, empathy and readiness of young people for life in a multicultural society.

The Law of Ukraine “On Education” defines formal education as an organized and standardized learning process carried out in educational institutions. It

ensures the acquisition of state-recognized qualifications and learning outcomes defined by educational standards. In the context of the ICC, formal education includes the study of foreign languages, specialized courses, the integration of intercultural topics into programs, and the use of project-based learning. The main result is the formation of a theoretical basis and academic understanding of cultural differences.

Non-formal education is defined as learning that is usually carried out within specially organized educational programs, but does not provide for the award of state-recognized qualifications at the level of education (although a person may get a certificate at the end of the course, for example). In the field of intercultural education, it includes participation in trainings, workshops, international internships, academic mobility, volunteer and youth exchanges (including the Fulbright Academic Exchange Program, Erasmus+, the Global UGRAD Program, the DAAD Scholarship, etc.). Such practices create conditions for direct intercultural interaction, the development of communication skills, critical thinking, tolerance and flexibility in the perception of cultural diversity. This form of learning is most relevant to the development of young people's ICC, as it provides practical experience in real or close to real situations.

Informal education is the self-organized acquisition of knowledge, skills and abilities in everyday life through professional, public or volunteer activities, leisure, etc. Its key tools to form ICC are travelling, online courses, blogs, interaction in multicultural environments. The result is the development of personal flexibility, openness, adaptive skills and the ability to self-education [1].

In her study, T. Sharova analysed the overall impact of education (formal, non-formal and informal) on the formation of ICC as a person's ability to effectively interact with representatives of other cultures and build communication on the principles of tolerance, mutual respect and openness. We share the researcher's views on the role of educational institutions in this context, since the educational process contributes to the development of critical thinking about cultural stereotypes and prejudices. According to T. Sharova, the active involvement of students in practical activities is of great importance: participation in international exchanges, cooperation with foreign partners, volunteer projects contribute to a deeper understanding of cultural diversity and the development of empathy [4, p. 329–330].

T. Schmidt's research [6] demonstrates that the formation of ICC is relevant not only in civilian education, but also in the professional training of future military specialists. The author analyses the international experience of the USA, Great Britain and Can-

ada, as well as Ukrainian practices, and identifies a set of pedagogical methods that effectively contribute to the development of ICC (they include case methods, simulation and role-playing games, intercultural trainings, discussions of cultural cases, debates, as well as the study of art, literature and media). A feature of the proposed approach is the complexity and integration of methods, which allows combining theoretical knowledge and practical skills of intercultural interaction. These conclusions echo modern strategies of non-formal education, where the emphasis is on practical experience is high, self-reflection and immersion in the cultural environment, which is key to the development of ICC of young people.

Thus, the development of ICC is not limited to the traditional educational process. Its effectiveness is ensured by the integrated use of formal, non-formal and informal education, but it is non-formal practices that create the most favourable conditions for the formation of young people's practical experience of intercultural interaction.

The formation of young people's ICC is a key factor for a successful socialization in a multicultural society. ICC is a multidimensional phenomenon that combines knowledge, values, skills and motivation necessary for effective interaction in a multicultural environment. Its structure includes four interrelated components:

1) cognitive, which provides knowledge about cultural differences, social norms and values and forms the basis for conscious communication and cooperation;

2) affective, which reflects an attitude towards cultural diversity based on tolerance, openness and empathy;

3) behavioural, which includes practical skills to adapt communication style, resolve conflicts and build effective interaction with representatives of other cultures;

4) motivational, which determines the readiness and desire to participate in intercultural dialogue, interest in joint initiatives and cooperation [4, p. 329–330], [7].

In this context, the concept of multicultural education is important as well, which reveals the socio-cultural aspect of personality development in a multicultural environment. Thus, in general, ICC and multicultural education have a common goal which is the development of the individual's ability to interact effectively in a multicultural environment. A. Kyrpa also identifies the components of multicultural education: cognitive, emotional-value and activity-behavioural. The cognitive aspect provides knowledge of cultural diversity, the emotional-value aspect forms a tolerant attitude and social sensitivity, and the activ-

ity-behavioural one includes practical skills of cooperation and overcoming conflicts in intercultural situations [2; 8].

Thus, the structure of ICC and multicultural education largely coincides: both approaches include knowledge of cultures, the formation of a positive attitude towards diversity and the development of practical interaction skills. The difference is that ICC emphasizes the motivational component and active participation in intercultural dialogue, while multicultural education focuses more on the educational aspect, sociocultural identification of the individual and the formation of the ability to creatively solve intercultural situations. Thus, multicultural education complements the concept of ICC, emphasizing systematicity, sociocultural identification and the formation of the ability to creatively solve intercultural situations. These approaches find their practical implementation in international educational projects.

Among the possible strategies for the development of ICC, T. Shcherbyna et al. distinguish the following: experimental learning, intercultural learning, integration into curricula, virtual programs for the exchange of experience, interdisciplinary cooperation [5]. For our part, we propose to expand this list and consider the following proposals for the development of the ICC of students:

- 1) project-based learning in multicultural teams (creating joint stimulates understanding of different approaches to problem solving and builds teamwork skills);

- 2) simulations and role-playing games (reproducing situations of intercultural interaction helps students practice communication, conflict management and decision-making in a safe environment);

- 3) interactive online platforms and digital resources (using blogs, forums, webinars and virtual laboratories for intercultural learning allows for practical experience regardless of geographical location);

- 4) cultural events and joint creative projects (organizing cultural festivals or exhibitions stimulates acquaintance with different values and traditions);

- 5) reflective practices (keeping diaries, group discussions, analysing one's own cultural stereotypes contributes to the conscious acquisition of intercultural knowledge and the formation of a tolerant attitude).

Thus, experimental forms of learning, participation in intercultural exchange programs and inclusive curricula that reflect cultural diversity contribute to students going beyond their comfort zone and developing the competence necessary for effective interaction in a multicultural environment. As some researchers note, the integration of ICC into educational practices contributes to the formation of future

global citizens and emphasizes its strategic significance in the 21st century.

The practical application of these strategies was tested when working within the international project funded by Erasmus+ "UTOPIA: intercultural Training to support displaced Ukrainians". Its implementation provides valuable experience in integrating the described methods into work with both school and university youth.

The project was also implemented in the context of the research work of the Department of Social and Humanities on the topic: "Personality in the educational environment of modern society" (state registration number 0123U104510), involved public organizations and educational institutions from Romania (Asociatia Consultantilor in Dezvoltare Comunitara), Greece (KAINOTOMIA & SIA EE) and Poland (Stowarzyszenie Centrum Wspierania Edukacji i Przedsiębiorczości).

In the context of the project implementation, the partners jointly developed a manual on intercultural dialogue for youth workers, which contains theoretical information and practices of non-formal education for working with local youth and forcibly / internally displaced Ukrainians, "Youth Workers' Guide for Intercultural Dialogue Facilitation", and a simulation game "Become Agent of Social Changes", which reveals issues of integration, inclusion, and team interaction in an intercultural and/or multicultural environment. A face-to-face meeting of partners was held to exchange experience working with youth in formal and non-formal education.

The manual contains materials in the following sections: Art; Sports and games; Food and Culinary experiences; Heritage and Traditional Practices; Interfaith and Interreligious Dialogue; Technology and Digital Platforms; Storytelling and Literature; Media and Digital Literacy; Community Service and Volunteering; Environmental Sustainability. Each section consists of short theoretical units and good practices, which include forms and methods of working with youth, methodological advice how to involve young people from different cultural and social backgrounds. Thus, the manual serves as a practical tool for the development of youth's ICC, as it contributes to the formation of tolerance, empathy, openness to cultural diversity, and skills for effective interaction in a multicultural environment.

The decision-making simulation game "Become Agent of Social Changes" helps develop empathy and intercultural sensitivity through storylines about discrimination against forcibly displaced persons (in particular from Ukraine), based on real events. The game offers six interactive storylines, presented from the side of forcibly / internally displaced persons and

local residents who witnessed the case. Each choice changes the course of the story and leads to one of several possible endings. The game examines situations that can occur in an educational institution, in the workplace and in everyday life. This simulation game is a safe space for reflection, learning and development of a young person as an agent of social change.

All the developed materials were tested by youth workers, educators and education experts in Romania, Greece, Poland and Ukraine. It is worth emphasizing that the participation of Ukrainian educational institutions and NGOs demonstrates the importance of international partnership, innovative educational solutions and active involvement of teachers in intercultural learning practices, which contributes to the upbringing of a new generation of citizens ready for life in a globalized world.

At the end of the project, national events were held in the partner countries, which included not only the presentation of the developed materials, but also became a platform for discussing intercultural learning practices, challenges and opportunities for education in times of war, trauma-informed approaches in working with youth, practices for developing emotional intelligence, critical thinking, respect for diversity and other key competencies necessary for social transformations. As a result of national events, ideas for potential joint initiatives were developed to foster ICC among youth through non-formal educational practices, etc.

Thus, 20 youth workers and 20 youth representatives from four countries participated in the piloting of the materials of the manual. 85% of the piloting participants noted the relevance of the selected forms and methods of working with youth, which contribute to the formation of the ICC, understanding the integrity of the world picture and expanding the understanding of the life contexts of different countries. The results obtained showed that the materials not only meet the needs of modern youth, but also create a basis for dialogue between representatives of different cultures. It is important that the participants emphasized the practical value of good practices, since they can be integrated into educational, youth and public initiatives. This proves that the manual is an effective resource for developing tolerance, critical thinking and readiness to interact in a multicultural environment among young people.

10 youth workers and 30 youth representatives from four countries were involved in testing and evaluating the simulation game. 90% of respondents noted the realism of the proposed game scenarios and a wide range of reactions to a particular event. This indicates that the simulation reflects current social challenges

and provides an effective tool for reflection on one's own actions in similar situations. In addition, 95% of surveyed educators and youth workers expressed their willingness to use the game in their practice to develop youth's ICC. Thus, the simulation game not only creates a safe environment for learning through experience, but also forms the ability to empathize and the willingness of young people to become active agents of positive social change.

The national events were attended by 130 participants from four countries, representing the youth, civic, scientific and educational sectors. This diversity of participants provided a platform for the experience exchange, ideas and methodologies used in different national contexts. The events included discussions and interactive activities, which contributed to a deeper understanding of the essence of intercultural dialogue and the importance of ICC in everyday work with youth. According to the educators, participation in the national events strengthened their professional capacity, helped to build new partnerships and stimulated further search for innovative approaches in educating the younger generation in a multicultural society.

The results of piloting the materials, testing the simulation game and holding national events in four countries indicate the high effectiveness of the proposed tools in forming the youth ICC and increasing the professional capacity of youth workers. They not only proved the practical value of the developed materials and methods, but also confirmed the importance of creating a safe space for dialogue and exchange of experience. Thus, the project laid the foundation for the dissemination of innovative approaches in intercultural education, which will contribute to the upbringing of a generation capable of acting effectively in a globalized and multicultural world.

Thus, the use of such practices of non-formal education has confirmed its effectiveness in forming and deepening youth ICC, which is a key factor for its successful integration into the globalized world. The results of the participation of Ukrainian educational institutions in the project showed that the combination of project-based learning, simulations, reflective practices and cultural events creates conditions for the sustainable development of ICC. This proves that the systematic use of such innovative approaches in non-formal and formal education is able to form in young people the necessary skills for effective interaction in the globalized world.

Conclusions. Effective formation of the ICC involves the integration of formal, non-formal and informal education. A special role in this process is played by volunteer initiatives, academic mobility

programs and cultural exchanges, which allow young people to gain practical experience of interaction in a multicultural environment. Such approach contributes to strengthening the foundations of global citizenship, where mutual understanding and respect for cultural diversity are key values.

The study showed that the development of the ICC of youth through the practices of non-formal education is one of the key directions of education updating in Ukraine. In the challenging realities of wartime, such practices serve not only an educational but also a socio-psychological function: they contribute to supporting young people, forming social resilience, readiness for constructive interaction in a multicultural environment. An important contribution is the testing of the tools of the international project UTOPIA, which have proven their effectiveness in the development of the ICC of both school and university youth.

The scientific novelty of the study lies in the systematization and substantiation of the possibilities of non-formal education practices as an effective mechanism to form ICC. It was found that the effective development of ICC occurs due to the integration of formal, non-formal and informal education, which in the complex provides a combination of knowledge, practical experience and values.

We see prospects for further research in a more in-depth analysis of how different formats of non-formal education influence specific components of intercultural communicative competence, in examining the long-term effects of youth participation in international and intercultural programs, as well as in developing effective tools and criteria for measuring the dynamics of young people's intercultural competence. Such efforts will not only deepen theoretical approaches to the issue but also provide practical recommendations for educational institutions and youth organizations on integrating innovative methods into the educational process.

Thus, the development of ICC through non-formal education practices should be considered as a strategically important direction that contributes to improving the quality of education, forming active global citizens, and strengthening the social cohesion of Ukrainian society.

Bibliography:

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення : 21.08.2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

2. Кирпа А. Полікультурне виховання старшокласників у діяльності Євроклубу загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2017. 272 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708609/1/Kyrpa_dis.pdf

3. Кочмар Д., Поченюк Я. Технології формування міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти у процесі навчання іноземної мови. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Серія: «Педагогіка та психологія»*. Рівне, 2024. № 2. С. 18–23. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2024-2-3>.

4. Шарова Т. Роль освіти у формуванні міжкультурної компетентності. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти: збірник науково-методичних праць*. Запоріжжя, 2025. Вип. 28. С. 327–335. URL: http://www.tsatu.edu.ua/nmc/wp-content/uploads/sites/52/zbirnik_2025_rozsyilka.pdf#page=328

5. Міжкультурна компетентність як частина професійних навичок та компетенцій студентів-випускників орієнтованих на працевлаштування / Т. Щербина та ін. *Ефективна економіка*, 2024. № 11. DOI: <http://doi.org/10.32702/2307-2105.2024.11.7>.

6. Шмідт Т. Методи формування міжкультурної компетентності у майбутніх військових фахівців. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2025. Т. 41. № 2. С. 169–181. DOI: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v41i2.1867>.

7. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited. *Multilingual Matters*, 2020. 200 p. URL: <https://cutt.ly/IrNdWckJ> (дата звернення: 15.09.2025).

8. Nakaznyj N., Kyrpa A. European clubs or euro-clubs as forms of introduction of intercultural education and innovative technologies. *Edukacja Międzykulturowa*. 2016. № 5. P. 55–65. URL: <https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/em/5/em503.pdf>

9. Nemouchi L., Byram M. Intercultural competence. In *The Handbook of Plurilingual and Intercultural Language Learning*. 2024. P. 43–57. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781394165957.ch3>.

10. Ramstrand N., Weisova L., Nylander E., Johansson A. Interventions and evaluation of intercultural competence of students enrolled in higher education – a scoping review. *Education Inquiry*, 2024. P. 1–21. <https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2344871>.

11. UTOPIA: intercultural Training to support Displaced Ukrainians [Official site of the project]. URL: <https://utopia.erasmus.site>

12. Shadiev R., Wang X., Shen S. Effects of immersion and interactive strategies on students' intercultural competence in virtual learning environments. *Education and Information Technologies*. 2025. Vol. 30, P. 5883–5919. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13030-1>.

References:

1. Pro osvitu : Zakon Ukrainy [Law of Ukraine On Education]. From September 05 2017, № 2145-VIII. (2017). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].

2. Kyrpa, A. (2017). Polikulturene vykhovannia starshoklasnykiv u diialnosti Yevroklubu

zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Multicultural Education of Senior Students in Euroclubs of Comprehensive Secondary Educational Institution]. (Candidate's thesis). National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv. Retrieved from: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/708609/1/Kyrpa_dis.pdf [in Ukrainian].

3. Kochmar, D., & Pocheniuk, Ya. (2024). Tekhnolohii formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity u protsesi navchannia inozemnoi movy [Technologies of forming intercultural competences of higher education students in the process of teaching a foreign language]. *Visnyk Mizhnarodnoho ekonomiko-humanitarnohou universytetu imeni akademika Stepana Dem'ianchuka – Bulletin of Academician Stepan Demyanchuk International University of Economics and Humanities*, 2, 18–23. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-2021/2024-2-3> [in Ukrainian].

4. Sharova T. (2025). Rol osvity u formuvanni mizhkulturnoi kompetentnosti [The role of education in the formation of intercultural competence]. *Udoskonalennia osvitno-vykhovnoho protsesu v zakladi vyshchoi osvity – Improving the educational process in a higher education institution*, 28, 327–335. Retrieved from: http://www.tsatu.edu.ua/nmc/wp-content/uploads/sites/52/zbirnik_2025_rozsyilka.pdf#page=328 [in Ukrainian].

5. Shcherbyna, T., Zamora, O., Serpeninova, Yu., & Vinnychenko, N. (2024). Mizhkulturna kompetentnist yak chastyna profesiinykh navychok ta kompetentsii studentiv-vypusknnykiv oriientovanykh na pratsevlashtuvannia [Intercultural competence as a key professional skill for graduate students entering the workforce]. *Efektivna ekonomika*, 11. DOI: <http://doi.org/10.32702/2307-2105.2024.11.7> [in Ukrainian].

6. Shmidt, T. (2025). Metody formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti u maibutnikh viiskovykh

fakhivtsiv [Methods for developing intercultural competence in future military professionals]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 41, 2, 169–181. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v41i2.1867> [in Ukrainian].

7. Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Multilingual Matters. Retrieved from <https://cutt.ly/lrNdWckJ>.

8. Nakaznyj, N., & Kyrpa, A. (2016). European clubs or euroclubs as forms of introduction of intercultural education and innovative technologies. *Edukacja Międzykulturowa*, 5, 55–65. Retrieved from: <https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/em/5/em503.pdf>.

9. Nemouchi, L., & Byram, M. (2024). Intercultural competence. In *The Handbook of Plurilingual and Intercultural Language Learning*. 43–57. <https://doi.org/10.1002/9781394165957.ch3>.

10. Ramstrand, N., Weisova, L., Nylander, E., & Johansson, A. (2024). Interventions and evaluation of intercultural competence of students enrolled in higher education – a scoping review. *Education Inquiry*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2344871>

11. UTOPIA: intercultural Training to support displaced Ukrainians [Official site of the project]. Retrieved from: <https://utopia.erasmus.site/>

12. Shadiev, R., Wang, X., & Shen, S. (2025). Effects of immersion and interactive strategies on students' intercultural competence in virtual learning environments. *Education and Information Technologies*, 30, 5883–5919. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13030-1>

© A. V. Кугра

Науково-методична

Надійшла до редакції 24.09.2025

Прийнято до публікації 09.10.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-7>

Н. М. Совтис, Н. А. Адах, Н. П. Волос

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6025-545X> – Н. М. Совтис

<https://orcid.org/0000-0002-4146-4990> – Н. А. Адах

<https://orcid.org/0000-0002-3433-1292> – Н. П. Волос



shcherbachuk.natalia@gmail.com

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН: МОВА ЯК ЧИННИК ІДЕНТИЧНОСТІ

Анотація. У статті розглянуто культурологічний підхід до викладання філологічних дисциплін у контексті формування мовної ідентичності здобувачів вищої освіти, які вивчають українську та польську мови, а також його дидактичні можливості. Дослідження охопило теоретичний аналіз культурологічного компонента, вивчення мовних практик студентської спільноти та розробку педагогічних рішень для включення культурного аспекту в навчальний процес, результатом якого буде формування вміння розпізнати культурні коди, здатність критично мислити, розуміння мовної різноманітності як ресурсу, а не бар'єрності, до мовної та культурної взаємодії, толерантності до Іншого. Зосереджено увагу на використанні в педагогічній практиці, зорієнтованій на культурологічну парадигму, міждисциплінарних підходів, зокрема *аналізу медіатекстів, зіставлення мовних норм у різних соціокультурних контекстах, обговорення питань мовної етики, а також застосування ігрових технологій для опанування мовних норм*. Проаналізовано мову як чинник культурної пам'яті, ідентичності та соціального вибору з акцентом на міжмовну інтерференцію, що виникає в академічному письмі. Запропоновано педагогічні стратегії, з-поміж яких контрастивний аналіз, проєктна діяльність, культурні кейси, рефлексивні есе, що сприяють розвитку міжкультурної компетентності, стилістичної чутливості в адаптації до багатомовного середовища та критичного мовного мислення. Аналіз студентських текстів засвідчив, що стилістичні, жанрові та риторичні особливості академічного письма сформовано під впливом культурних моделей, притаманних кожній мовній традиції. Визначено важливу роль викладача-філолога як наставника у формуванні мовної етики, критичного мислення та міжкультурної компетентності. Результати дослідження можуть бути використані для посилення гуманітарного складника освіти та виховання свідомого ставлення до мови як важливого елемента національної ідентичності. У статті поєднано лінгвістичний, культурологічний і дидактичний підходи, що дозволяє переосмислити роль викладача-філолога як медіатора між культурами.

Ключові слова: українська мова, польська мова, проблеми перекладу, культурологічний підхід, мовна ідентичність, міжмовна інтерференція, академічне письмо, міжкультурна компетентність, мовна політика.

N. M. Sovtys, N. A. Adakh, N. P. Volos

Rivne State University of the Humanities, Rivne, Ukraine

A CULTURAL APPROACH TO THE PRESENTATION OF PHILOLOGICAL DISCIPLINES: LANGUAGE AS A FACTOR OF IDENTITY

Abstract. This article examines a cultural studies approach to teaching philological disciplines in the context of developing the linguistic identity of students from higher education institutions studying Ukrainian and Polish, as well as its didactic potential. The study encompassed a theoretical analysis of the cultural studies component, an examination of the student community's linguistic practices, and the development of pedagogical solutions for integrating a cultural aspect into the educational process. This will result in the development of the ability to recognize cultural codes, critical thinking, an understanding of linguistic diversity as a resource rather than a barrier to linguistic and cultural interaction, and tolerance. This article focuses on the use

of interdisciplinary approaches in pedagogical practice oriented toward a cultural studies paradigm, including *media text analysis, comparison of linguistic norms in various sociocultural contexts, discussion of linguistic ethics, and the use of game technologies for mastering linguistic norms*. Language is analyzed as a factor in cultural memory, identity, and social choice, with an emphasis on interlingual interference arising in academic writing. Pedagogical strategies are proposed, including contrastive analysis, project activities, cultural cases, and reflective essays, which contribute to the development of intercultural competence, stylistic sensitivity in adapting to a multilingual environment, and critical linguistic thinking. An analysis of student texts revealed that the stylistic, genre, and rhetorical features of academic writing are influenced by the cultural models inherent in each linguistic tradition. The important role of the philology teacher as a mentor in the development of linguistic ethics, critical thinking, and intercultural competence is identified. The results of this study can be used to strengthen the humanities component of education and foster a conscious attitude toward language as an important element of national identity. The article combines linguistic, cultural, and didactic approaches, allowing for a rethinking of the role of the philology teacher as a mediator between cultures.

Key words: Ukrainian language, Polish language, translation issues, cultural approach, linguistic identity, interlingual interference, academic writing, intercultural competence, language policy.

Вступ. У сучасній філологічній підготовці здобувачів вищої освіти все більшу роль відіграє використання культурологічного підходу у викладанні мовознавчих дисциплін. Для нас, українців, упродовж усього існування мова не лише виступала засобом спілкування, але маркером ідентифікації, своєрідним культурним кодом, носієм пам'яті предків. Саме тому під час викладання філологічних дисциплін використання культурологічного підходу розширює освітні межі, поєднуючи мовну компетентність із культурною рефлексією та здатністю до критичного осмислення соціокультурних явищ, сприяє розвитку навичок міжкультурного порозуміння.

Актуальність нашого дослідження полягає в новому осмисленні мовного складника освітнього процесу: мова постає як ключовий елемент формування особистості. В умовах глобалізаційних трансформацій та мультикультуралізму викладач стає посередником між лінгвістичними знаннями та формуванням мовної ідентичності здобувачів освіти, їх здатності до інтерпретації культурних кодів.

Мета статті – окреслити дидактичні можливості культурологічного підходу у філологічній підготовці здобувачів освіти на прикладі української та польської мов, що дозволяє осмислити мову як інструмент формування лінгвокультурної ідентичності. Дослідження охоплює теоретичний аналіз культурологічного підходу, вивчення мовних практик студентської аудиторії та розробку педагогічних рішень для включення культурного аспекту в навчальний процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичні засади, практичні моделі та міжкультурний контекст у мовній підготовці здобувачів освіти розглядали у своїх дослідженнях М. Бастун [1], І. Бех [2], М. Галицька [3], І. Зязюн [5], М. Якубовська [9] та ін.

Використання культурологічного підходу набуває особливої ваги під час вивчення близь-

коспоріднених мов: української та польської. Мова виступає не лише як інструмент вербальної комунікації, а як багатовимірний феномен, який є джерелом глибоко закорінених смислів, символів, цінностей, які формуються на перетині двох мовних та культурних систем. Цей підхід передбачає глибше осмислення мовної освіти як простору лінгвокультурного діалогу, де здобувачі не лише засвоюють лінгвістичний матеріал, а й навчаються розпізнавати культурні коди, замислюються над важливістю усвідомлення власної мовної та культурної ідентичності. Це актуально під час вивчення польської та української мов, історія контактів яких налічує понад тисячу років, а особливу активність, з огляду на останні події, спостерігаємо на сучасному етапі. Безумовно, тривала історична взаємодія не обійшлася без суперечливих наративів, які формують українсько-польський ландшафт, та знаходить відображення в мовній політиці обох держав. Як зазначає Л. Масенко, мовна політика в Україні є не лише інструментом регулювання мовного простору, а й засобом конструювання національної ідентичності, особливо в умовах постколоніального дискурсу [8, с. 26]. Розвиток польської мови відбувався в інших умовах, що не виключає активних процесів захисту культурної спадщини та мовної норми.

Залучення культурологічного компонента у філологічну освіту допомагатиме формуванню в майбутніх фахівців здатності до критичного мислення, толерантності до Іншого, до розуміння мовної різноманітності як ресурсу, а не бар'єрності, до мовної та культурної взаємодії.

Під час вивчення української та польської мов важливо звертати увагу на спільні та відмінні мовні явища, на розбіжності культурних кодів та традицій. Наприклад, стилістичні норми польського академічного письма мають давно усталену традицію, тоді як українська академічна культура

перебуває в певному процесі стандартизації. Такі розбіжності можуть зумовлювати міжмовну інтерференцію на граматичному рівні, у способах аргументації, загальній стилістиці тексту. Залучення культурологічного підходу допомагає викладачу виявляти ці відмінності та використовувати як одне із джерел формування міжкультурної компетентності. Викладання української та польської мов повинно містити аналіз культурних кодів, репрезентованих через мову.

У сучасній філологічній освіті, зорієнтованій на культурологічну парадигму, педагогічна практика дедалі частіше використовує **міждисциплінарні підходи**, до яких належать: *аналіз медіатекстів, зіставлення мовних норм у різних соціокультурних контекстах, обговорення питань мовної етики, а також застосування ігрових технологій для опанування мовних норм*. Важливим залишається залучення здобувачів освіти до проблемно-пошукової та проєктної роботи на тему «Мова як інструмент соціалізації в мультикультурному середовищі» тощо.

Цифрові інтерактивні платформи (LearningApps, Wordwall, Kahoot!, Padlet) відіграють значну роль у стимулюванні активності та створенні індивідуальних та групових мовних проєктів. Водночас методи змішаного та перевернутого навчання забезпечують ефективне поєднання аудиторної та самостійної роботи, сприяючи розвиткові автономності здобувачів освіти.

У контексті білінгвального освітнього середовища доцільним є впровадження методів, що моделюють автентичні комунікативні ситуації: кейс-методу, дебатів, рольових ігор. Такі підходи сприяють формуванню мовної рефлексії та навичок міжкультурної комунікації. Їхня ефективність зумовлена тим, що вони не лише допомагають засвоювати мовний матеріал, а й осмислювати мову як культурний код. У цьому аспекті особливого значення набуває порівняльне вивчення української та польської мов, що представляють спільні історико-культурні вектори, а також актуальні культурні та соціолінгвістичні розбіжності.

Використання кейс-методу у процесі викладання української та польської мов допомагає здобувачам опрацьовувати міжкультурні ситуації, наближені до автентичних. Наприклад, кейс «Мовна політика в українсько-польських освітніх проєктах» може охоплювати аналіз змісту програм двомовних закладів освіти, порівняння норм мовного етикету в різних соціальних контекстах, а також розробку практичних рекомендацій для реалізації міжкультурних освітніх проєктів. Такий формат навчальної діяльності поглиблює розуміння мови як засобу культур-

ної взаємодії та діалогу, стимулює усвідомлене вивчення мови та володіння нею як інструментом культурного діалогу.

Моделювання реальних комунікативних ситуацій становить ключовий елемент культурологічно орієнтованого навчання. В аспекті українсько-польської взаємодії особливо результативними є моделі, що відтворюють спілкування в умовах двомовних студентських груп, спільних наукових подій, публічних дискусій та культурних форумів. Наприклад, доцільно змоделювати організацію проведення круглого столу на тему «Мовна ідентичність як чинник національного самозбереження в європейському просторі», де учасники висловлюються українською та польською мовами. Такий підхід сприяє порівнянню мовних особливостей, розпізнаванню спільних культурних маркерів, що є невід'ємним компонентом міжкультурної компетентності.

Застосування методу дебатів в аспекті культурологічного підходу сприяє глибокому осмисленню розуміння мови як інструмента соціальної взаємодії та маркера ідентичності. Обговорення може бути організоване навколо таких дискусійних тем: «Чи впливає мовний вибір молоді на збереження культурної спадщини?», «Чи можлива двомовна освіта без втрати національної ідентичності?». Учасники висловлюють аргументи українською та польською мовами, спираючись на історичні факти, лінгвокультурні аспекти та приклади із сучасних ЗМІ. Такий формат сприяє розвитку мовленнєвої компетентності, навичок аргументації та формує усвідомлену позицію щодо власної лінгвокультурної ідентичності.

Рольові ігри сприяють наближенню навчання до реальних міжкультурних комунікативних ситуацій. Наприклад, можна організувати гру у форматі «Міжнародної конференції українських та польських освітян», де здобувачі виступають у ролі доповідачів, перекладачів, модераторів, готують презентації українською та польською мовами, моделюючи професійну комунікацію в умовах білінгвізму. Інший варіант – рольова гра «Візит делегації», що передбачає демонстрацію знань щодо етикетних мовних норм, традиційних звичаїв обох народів. Такі завдання розвивають комунікативні навички та розуміння міжкультурних сценаріїв комунікації.

У контексті культурологічного підходу перспективними вважаємо *STEM/STEAM-підходи та методуку предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL-моделі (Content and Language Integrated Learning))*, які інтегрують мовний і предметний зміст, допомагаючи розвитку гнучкого мислення та здатності застосовувати мовні

знання в міждисциплінарному середовищі, зокрема як основну для обговорення, розробки та презентації результатів. Приміром, у процесі вивчення української та польської мов може бути створення *двомовних цифрових історичних карт*, де здобувачі вищої освіти позначають топоніми, культурні пам'ятки та укладають коментарі двома мовами. Також можна запропонувати проєкт «Мова в науці»: студенти готують мініпрезентації з наукових дисциплін українською та польською мовами, порівнюють терміносистеми та способи репрезентації наукових понять у двох лінгвокультурах.

CLIL-підхід особливо ефективний у двомовному середовищі, адже дозволяє одночасно формувати фахову та мовну компетентності. «Використання методики передбачає вивчення немовних предметів іноземними мовами. CLIL дає можливість опанувати іноземну мову комплексно, непомітно під час розгляду тем з немовних предметів або спостереження за розробками іноземною мовою. Так, на занятті, де застосовуються технології CLIL, іноземна мова виступає вже не метою, а засобом вивчення іншого курсу в межах програми. Студенти спостерігають за діями викладача, удосконалюють слуховимовні навички, сприймаючи певну інформацію, реагують на побачене й почуте мовленнєвими діями без страху припуститися помилки, отримати низький бал». Таким чином, «процес опанування іноземної мови стає більш осмисленим, мотивованим, адже є засобом вирішення конкретних завдань на різних заняттях» [4, с. 69]. Наприклад, під час вивчення теми «Культурна спадщина України та Польщі» можна поєднати вивчення історико-культурного матеріалу з такими мовними вправами, як-от: написання анотацій до музейних експозицій українською та польською мовами, підготовка екскурсів для двомовних курсів. Це сприяє як розвитку мовних навичок, так і поглибленню культурної обізнаності, відкритості до вивчення та прийняття інших культур, розумінню спільних історичних наративів тощо.

Процес навчання студентів-філологів, які вивчають українську та польську мови, пов'язаний зі значними лінгвокультурними викликами, що потребують не лише глибокої мовознавчої компетентності, а й культурологічної чутливості та методичної гнучкості. Наприклад, аналіз студентських письмових робіт (*есе, рефератів, тез*) засвідчує наявність міжмовної інтерференції, яка проявляється не тільки на рівні лексики (уживання кальок, фальшивих друзів перекладача тощо), морфології чи синтаксису, а й у стилістичних, жанрових та риторичних особливостях письма. Зокрема, тра-

пляються випадки перенесення польських моделей побудови абзацу в україномовні тексти, як-от: надмірне використання парцеляційних конструкцій, типової для польської академічної традиції риторичної інверсії.

Сучасний освітній процес передбачає роботу студентів не лише з традиційними формами письма (есе, реферати та ін.), а й із різноманітним новітнім письмовим жанром, що виникають у цифровому та медійному середовищі. До таких, зокрема, належать *аналітичні блоги, науково-популярні статті для онлайн-платформ, соціальні медіатексти (довгі пости, аналітичні коментарі, рецензії), академічні відгуки на форумах чи платформах на зразок Moodle, лінгвокультурні мінідослідження*, оформлені у вигляді віртуальних презентацій чи мультимедійних статей. Кожен із цих жанрів має власну структуру, мовностилістичні маркери, комунікативну мету, що часто суттєво відрізняється в українському та польському академічних дискурсах. Так, наприклад, написання анотацій до наукових текстів, академічних рецензій або аналітичних постів у навчальних блогах виявляє тенденції до змішування польських та українських стилістичних засобів: студенти іноді вживають польські моделі аргументації, у яких домінує суб'єктивно-оцінна позиція автора, у наукових україномовних текстах, а це суперечить нормам української академічної традиції, яка передбачає більш стриманий, об'єктивний стиль викладу. Аналогічно в польськомовних роботах спостерігається вплив української тенденції до надмірної емоційності в есеїстичних жанрах, що не завжди узгоджується з польськими академічними стандартами.

Окрім того, в освітньому процесі активно використовуються завдання з написання трансмедійних текстів, що поєднують вербальний і візуальний компоненти: інтерактивні інфографіки, мультимедійні есе, інтерактивні карти понять, а це вимагає від студентів не лише мовної грамотності, а й уміння інтегрувати культурні й медійні коди обох мов. У роботі з такими жанрами міжмовна інтерференція може проявлятися на рівні композиційних моделей, вибору стилістичних засобів, що ускладнює створення цілісного тексту.

З огляду на зазначене вище актуальним завданням викладача є навчання студентів усвідомлено диференціювати риторичні та жанрові особливості українського й польського письма, формування в них навички двомовної письмової рефлексії, а також адаптації текстів до культурно зумовлених очікувань читача. Ефективними виявляються методи порівняльного аналізу

текстів двома мовами, покрокове моделювання жанрів, створення жанрових паспортів та риторичних карт, а також використання платформ для спільного редагування текстів (Google Docs, Overleaf), що дають змогу візуалізувати і розуміти відмінності в побудові текстів у режимі реального часу.

Проаналізуємо детальніше приклади міжмовної інтерференції. Одним із найвиразніших проявів академічного етикету є формули звертання та привітання, які демонструють не лише граматичні особливості мови, а й глибші соціолінгвістичні моделі взаємодії. Наприклад, у польській мові відсутнє привітання з початком дня – аналог українського «Доброго ранку!», що зближує її з романськими мовами. Натомість українська мова в цьому аспекті тяжіє до більшості слов'янських і германських мов, де подібні формули є усталеними.

У польській мові основними формами ввічливого звертання є *Pan* (до чоловіка), *Pani* (до жінки) та *Państwo* (до групи осіб). Ці лексеми функціують як займенникові замітники, граматично узгоджуючись із дієсловами у третій особі однини або множини. Наприклад: *Czy Pan ma czas?* – Чи маєте Ви час? // *Czy Pani jest zadowolona?* – Ви задоволені? // *Czy Państwo byli już w Krakowie?* – Ви вже були в Кракові?

У польських університетах домінує модель звертання через *Pan / Pani* + науковий титул або прізвище з граматичним узгодженням у третій особі: *Czy Pan Profesor może przesłać artykuł?* *Czy Pani Doktor już sprawdziła pracę?*

Ця модель характеризується: високим ступенем формальності; обов'язковим вживанням титулів (*Profesor, Doktor, Magister*) у письмовій та усній комунікації; збереженням дистанції між співрозмовниками, навіть у неформальних ситуаціях.

У польській мові в писемній формі власні назви, зокрема імена, прізвища, географічні назви, назви установ, а також форми ввічливого звертання *Pan, Pani, Państwo* пишуться з великої літери. Це є нормою польської орфографії, особливо в офіційному та академічному листуванні:

Szanowna Pani Profesorze,

Dziękuję za przesłane materiały oraz cenne uwagi dotyczące mojego projektu.

Z poważaniem, Jan Kowalski.

Як бачимо, центральним елементом польського мовленнєвого етикету є слово *pan*. Прикметно, що, як припускають лінгвісти, це слово запозичене з грецької мови, у якій воно має семантику «все». У польськомовному вживанні слово *pan* передає широке коло значень: особа чоловічої

статі; ввічлива форма звертання; ви; хазяїн; поміщик; магнат; аристократ; Бог, Господь; вчитель, педагог.

Окрім того, що система значень слова *pan* суттєво відрізняється від українського *pan*, традиції вживання польської лексеми також своєрідні. В українському мовленні неможливим є використання відповідного слова *pan* у конструкціях типу:

1. *Pan kotek był chory i leżał w łóżeczku [...]* (S. Jachowicz).

2. *Pan Pomidor wlażł na tyczkę i przedrzeźnia ogródniczkę* (J. Brzechwa) [6, с. 57–58].

У сучасній українській мові форми звертань *пане, пані, добродію, добродійко* граматично узгоджуються з дієсловами другої особи однини, що впливає на збереження безпосередності комунікативного акту і водночас підкреслює персональну спрямованість у спілкуванні: *Пане Олеже, чи ви вже ознайомилися з наказом? Пані Ларисо, дякуємо за участь у нашому заході.*

Уживання апеляції у формі конструкції *ім'я + по батькові + прізвище* (наприклад, *Романе Петровичу Степаненко*) має дискусійний характер. Таке лексичне наповнення існувало в українській традиції, проте було уніфіковане та поширене під впливом російської адміністративної практики. Нині в нашому мовному просторі її функціонування закріплено як нормативне явище в межах офіційного дискурсу. У сучасній українській мові така форма апелятивної конструкції поступається місцем європейським моделям звертання на зразок *пане + ім'я / прізвище*.

У межах українського академічного дискурсу значною частотністю відзначається форма звертань, лексичне наповнення яких містить *пане / пані + науковий ступінь або ім'я / прізвище*, при цьому відбувається узгодження у другій особі: *Пане професоре, чи ви ознайомилися з тезами? Пані докторко, дякую за рецензію.*

Варто зазначити, що українська модель апеляції має свої особливості, насамперед це: поєднання ввічливості з персоналізацією; можливе вживання фемінітивів (*докторка, професорка*), особливо у сучасному академічному стилі; звертання без титулу вважається допустимим у неформальному спілкуванні.

Тричленна форма звертання (*ім'я + по батькові + прізвище*) нині зберігається переважно в адміністративному листуванні, хоча українська академічна спільнота поступово переходить на європейську модель, що відповідає тенденціям демократизації мовного етикету.

Отже, у межах академічного дискурсу формується специфічна культура спілкування, де мов-

ленневий етикет відіграє суттєву роль у регулюванні міжособистісних і професійних взаємин, важливим інструментом якого є етикетні форми звертань, котрим притаманні варіативні реалізації, що відображають національно-культурні моделі мовної поведінки.

Академічне мовлення в польській та українській мовах демонструє контрастні моделі етикетного звертання, які слугують лінгвістичними маркерами культурних та історичних особливостей лінгвокультурних спільнот.

Педагогічна освітня практика, спрямована на подолання окреслених лінгвокультурних викликів, повинна реалізовуватися як комплексна, мультимодальна система навчальних дій, зорієнтованих на формування критичної мовної свідомості здобувачів освіти. Її структура охоплює низку ефективних методичних підходів до вирішення цього питання, а саме:

- контрастивний аналіз українських і польських академічних текстів – особлива увага на стилістичні норми, жанрові особливості, риторичну та комунікативні стратегії. Такий вид роботи допомагає студентам виявляти міжмовну інтерференцію як на мовному, так і на дискурсивному рівні, усвідомлювати культурно зумовлені відмінності в побудові аргументації та риторичних ходів;

- проектна діяльність двома мовами – студенти створюють тексти на одну тему українською та польською мовами, при цьому зосереджуються на порівнянні стилів, жанрових моделей, аргументованості структури, культурних кодів. Виконання подібних двомовних проектів сприяє розвитку здатності адаптації висловлювань до конкретного культурного контексту, що є особливо значущим в умовах полікультурного освітнього простору;

- мовно-культурні кейси – здійснюється аналіз реальних або змодельованих ситуацій, у яких мовна поведінка безпосередньо залежить від культурного контексту (звертання, мовні формули ввічливості, вираження авторитету, особливості дискусії). Використання цього методу забезпечує активізацію аналітичного мислення, порівняльну рефлексію і формування навичок міжкультурної комунікації;

- дискусії про мовну ідентичність – студенти намагаються осмислити власне місце в україномовному, польськомовному та двомовному середовищі, аналізують вплив мови на формування світогляду, культурної належності та комунікативних практик;

- рефлексивні есе – власні твори на зразок «Мова, якою я думаю», «Моя мовна біографія», «Як мова формує моє ставлення до світу» сти-

мулюють та поглиблюють метамовне мислення, усвідомлення власних мовних стратегій, а також формування індивідуальної мовної позиції.

Сучасна педагогічна практика дедалі частіше зосереджується на виборі та використанні інноваційних підходів, що об'єднують у собі культурологічну зорієнтованість з цифровими технологіями та принципами міждисциплінарності.

Доцільним в умовах сьогодення є застосування **кейсів (ситуацій)** у цифровому середовищі (зокрема, на інтерактивних платформах Padlet, Miro або Google Workspace), які створюють можливості студентам в інтерактивному форматі дослідити мовні ситуації для спільного досвіду.

Процес моделювання реальних комунікативних ситуацій за допомогою рольових ігор та дебатів допомагає наблизити навчальний процес до автентичного соціокультурного контексту та розвивати навички до можливих імпровізацій, аргументації та риторичної адаптації.

Особливого сенсу набуває впровадження STEM/STEAM-підходів і CLIL-моделей, які об'єднують мовний і предметний зміст. Наприклад, підготовка інтегрованого заняття українською та польською мовами з фокусом на історію чи культурологію дає змогу розвивати гнучке мислення, уміння застосовувати мовні знання в міждисциплінарному середовищі, порівнювати дискурсивні моделі та інтерпретувати культурні коди. Такий вид занять може зреалізуватися у форматі перевернутого класу: теоретичний матеріал студенти опрацьовують самостійно (з використанням відео, подкастів, мультимедійних текстів), а в аудиторії виконують практичні завдання – панель дискусій, групові проекти, аналіз кейсів.

Окрім того, підвищувати мотивацію студентів, динамізувати та комунікативно зорієнтувати процес опанування української та польської мов можна завдяки використанню *цифрових інструментів гейміфікації* – Kahoot!, Quizizz, Wordwall, LearningApps, які застосовують не лише для тестування знань, а й для створення *лінгвокультурних квестів, інтерактивних «мовних детективів» або сценаріїв* вирішення комунікативних конфліктів у різних культурних контекстах.

У контексті освітнього процесу викладач-філолог виконує багатофункційну роль: не лише носій мовної норми, але й медіатор між культурами, педагогічний наставник, який формує етику мовленнєвої поведінки, сприяє розвитку критичного мислення студентів та є модератором міжкультурних дискусій. Його завдання полягає насамперед у тому, щоб не лише ділитися знаннями, а і створювати умови для навчального середовища, у якому студенти можуть активно конструювати власну

мовну й культурну ідентичність, при цьому усвідомлювати багатоаспектність мовного простору сучасної Європи.

Такий інноваційно-культурологічний підхід забезпечує формування компетентного, рефлексивного, комунікативно мобільного філолога, здатного ефективно функціонувати в полікультурному та багатомовному середовищі.

Висновки. Отже, культурологічний підхід до викладання філологічних дисциплін відкриває нові можливості для формування у студентів не лише мовної компетентності, а й глибокого розуміння мови як чинника культурної ідентичності. У ситуації, коли студенти опановують українську та польську мови, міжмовна інтерференція набуває не лише лінгвістичного, а й культурного виміру, що потребує педагогічної чутливості та міждисциплінарного мислення.

Аналіз студентських текстів засвідчує, що стилістичні, жанрові та риторичні особливості академічного письма формуються під впливом культурних моделей, притаманних кожній мовній традиції. Викладач-філолог у цьому контексті виступає як медіатор між культурами, наставник у формуванні мовної етики, критичного мислення та міжкультурної компетентності.

Запропоновані педагогічні стратегії – контрастивний аналіз, проектна діяльність, культурні кейси, рефлексивні есе – сприяють усвідомленню студентами власної мовної ідентичності, розумінню культурних кодів, закладених у мовних практиках, та здатності адаптуватися до багатомовного академічного середовища.

Як бачимо, культурологічний підхід у філологічній освіті не лише збагачує зміст навчання, а й формує нову якість педагогічної взаємодії – таку, що ґрунтується на повазі до культурного різноманіття, мовної чутливості та гуманістичних цінностей.

Список літератури:

1. Бастун М. Культурологічний підхід в освіті як засіб соціалізації особистості майбутнього педагога. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія. Педагогіка. Соціальна робота*. 2012. Вип. 6. С. 61–64.

2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навчально-методичне видання. Київ : Либідь, 2003. 280 с.

3. Галицька М. М. «Культура» та «освіта»: взаємозумовленість понять. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 28–33. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_4_5.

4. Євтушенко Н. І. Використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL)

у процесі підготовки студентів за спеціальністю «Інформатика і мова» (бакалаврського рівня). *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія : Філологія. Соціальні комунікації*. Том 31 (70). № 4. Ч. 2. Видавничий дім «Гельветика», 2020. С. 68–72.

5. Зязюн І. Аксиологічні ресурси педагогічної дії вчителя. *Естетика і етика педагогічної дії* : збірник наукових праць. Київ–Полтава, 2011. С. 9–24.

6. Кононенко І. В. Українська та польська мови: контрастивне дослідження *Język ukraiński i polski: studium kontrastywne* : [монографія]. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2012. 804 с.

7. Литвин О. Г., Зінків О. Я. Мовно-етикетні формули звертання. *Закарпатські філологічні студії*. 2024. Вип. 36. С. 21–25.

8. Масенко Л. Т. Мовна ситуація України з погляду соціолінгвістів. *Дивослово*, 2020. № 10. С. 24–26.

9. Якубовська М. Модель сучасної професійної освіти: зв'язок цілей та задач формування культурологічного світогляду студентів. *Вища школа*. 2019. № 9. С. 63–77.

References:

1. Bastun, M. (2012). Cultural approach in education as a means of socialization of the future teacher's personality. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Psykholohiia. Pedagogika. Sotsialna robota*, 6, 61–64 [in Ukrainian].

2. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti*. Kn. 1: Osobystisno orientovanyi pidkhhid: teoretyko-tekhnolohichni zasady: navchalno-metodychne vydannia [Education of personality. Vol. 1: Personality-oriented approach: theoretical and technological foundations: educational-methodical textbook]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

3. Halytska, M. M. (2013). 'Culture' and 'Education': Interdependence of concepts. *Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka*, 4, 28–33 [in Ukrainian].

4. Yevtushenko, N. I. (2020). Use of CLIL methodology in the training of students majoring in Informatics and Language (bachelor level). *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriiia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii*, 31 (70) (4), 68–72 [in Ukrainian].

5. Ziazun, I. (2011). Axiological resources of teacher's pedagogical action. In *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii: zbirnyk naukovykh prats*, Kyiv–Poltava, 1, 9–24 [in Ukrainian].

6. Kononenko, I. V. (2012). *Ukrainska ta polska movy: kontrastyvne doslidzhennia (Język ukraiński i polski: studium kontrastywne)* [Ukrainian and Polish languages: Contrastive study]. Warsaw: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego [in Ukrainian].

7. Lytvyn, O. H., Zinkiv, O. Ya. (2024). Language and Etiquette Formulas of Address. *Zakarpatski filolohichni studii*, 36, 21–25 [in Ukrainian].

8. Masenko L. T. (2020). Language situation in Ukraine from the perspective of sociolinguists. *Dyvoslovo*, 10, 24–26 [in Ukrainian].

9. Yakubovska M. (2019). Model of modern vocational education: Connection of goals and objectives of forming students' cultural worldview. *Vyshcha shkola*, 9, 63–77 [in Ukrainian].

© Н. М. Совтис, Н. А. Адах, Н. П. Волос

Науково-методична

Надійшла до редакції 18.09.2025

Прийнято до публікації 06.10.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-8>

О. С. Пальчевська, П. В. Губич, М. С. Маланюк

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2090-4870> – О. С. Пальчевська

<https://orcid.org/0000-0002-7179-5627> – П. В. Губич

<https://orcid.org/0000-0002-1290-0407> – М. С. Маланюк

ПІДГОТОВКА ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДЛЯ СИСТЕМИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ У ЛЬВІВСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ: ІНТЕГРАЦІЯ CAT-ЗАСТОСУНКІВ Й AI-ІНСТРУМЕНТІВ У НАВЧАННЯ

Анотація. Статтю присвячено впровадженню моделі «CAT+AI-augmented translation education» у підготовці перекладачів для системи цивільного захисту у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності. Методичне підґрунтя поєднує філологічний фундамент (контрастивна граматика, інформаційні технології в лінгвістиці, термінознавство), доменну компетентність (жанри оперативного реагування, протоколи ICS/SitRep/SOP, інструктивні тексти, кібердискурс) і технологічну грамотність (CAT-застосунки, корпусні менеджери, машинний переклад→постредагування→оцінка якості (QA)). Емпіричною базою є опитування 135 студентів (120 бакалаврів, 15 магістрів), яке показало регулярне використання CAT/AI, позитивне сприйняття зручності та відчутну економію часу за умови системного постредагування. Магістри демонструють вищу процедурну грамотність (перекладацька пам'ять, керування глосаріями) і критичнішу оцінку доменної відповідності перекладу за допомогою систем штучного інтелекту, що обґрунтовує сценарії «людина-в-контурі» та поетапне ускладнення навчальних траєкторій. Для ризик-комунікацій релевантними метриками якості визначено читабельність, когнітивну простоту, міжмовну узгодженість; вони інтегровані в рубрики оцінювання й портфоліо зі звітами CAT/AI/QA. Виявлені проблемні місця стосуються відсутності централізованих і регулярно оновлюваних термінобаз ЦЗ, обмежень української морфології в інструментах та ризиків «галюцинацій» і конфіденційності під час роботи з реальними документами. Запропоновано розгорнути доменні термінобази з напівавтоматичним терміновитягом. Отримані результати підтверджують ринкову релевантність моделі «людина+технологія» й формування перекладача нового типу, здатного забезпечувати безперервність і надійність комунікації у високостресових сценаріях. Окреслено обмеження дослідження (одноінституційна вибірка, самооцінювальні індикатори, малий підвибір магістрів) і намічено напрями подальших експериментальних студій використання CAT-застосунків та постредагування.

Ключові слова: цивільний захист, навчання перекладачів, CAT-застосунки, штучний інтелект, постредагування, термінологічні бази.

О. S. Palchevska, P. V. Hubyh, M. S. Malaniuk

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

TRAINING TRANSLATORS FOR THE CIVIL PROTECTION SYSTEM AT LVIV STATE UNIVERSITY OF LIFE SAFETY: INTEGRATION OF CAT APPLICATIONS AND AI TOOLS INTO LEARNING

Abstract. The article presents the implementation of a “CAT+AI-augmented translation education” model in training translators for the civil protection system at Lviv State University of Life Safety. The methodological framework integrates a philological foundation (contrastive grammar, information technologies in linguistics, terminology studies), domain competence (emergency-response genres, ICS/SitRep/SOP protocols, instructional texts, cyber-discourse), and technological literacy (CAT-tools, corpus managers,

machine translation → post-editing → quality assessment, QA). The empirical base is a survey of 135 students (120 undergraduates, 15 master's students) that indicates regular CAT/AI use, positive perceptions of usability, and noticeable time savings under systematic post-editing. Master's students exhibit higher procedural literacy (translation memory, glossary management) and a more critical evaluation of domain adequacy in AI-assisted translation, which supports "human-in-the-loop" scenarios and a stepwise increase in curricular complexity. For risk communication, the relevant quality metrics are identified as readability, cognitive simplicity, and cross-lingual consistency; these are embedded in assessment rubrics and portfolios that include CAT/AI/QA reports. Identified bottlenecks concern the absence of centralized, regularly updated civil-protection termbases, limitations of Ukrainian morphology in existing tools, and risks of hallucinations and confidentiality breaches when handling real documents. The paper proposes deploying domain-specific termbases with semi-automatic term extraction. The findings confirm the market relevance of the "human+technology" model and the formation of a new translator profile capable of ensuring continuity and reliability of communication in high-stress scenarios. The study outlines limitations (single-institution sample, self-reported indicators, a small master's sub-sample) and charts directions for further experimental research on the use of CAT-tools and post-editing.

Key words: civil protection, translator training, CAT-tools, artificial intelligence, post-editing, termbases.

Постановка проблеми. Львівський державний університет безпеки життєдіяльності реалізує 2 освітньо-професійних програми філологічного спрямування – першого (бакалаврського) рівня в галузі знань В11 «Філологія (за спеціалізаціями)» зі спеціалізацією В11.041 «Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська», другого магістерського рівня, що проводяться на Факультеті психології та соціального захисту кафедрою іноземних мов та перекладознавства. Програми передбачають здобуття освітньої кваліфікації «бакалавр філології за спеціалізацією германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська; переклад з англійської мови», тип документа – диплом бакалавра (одиничний), обсяг – 240 кредитів ЄКТС, тривалість навчання – 3 роки 10 місяців; магістр філології за спеціалізацією «Германські мови та літератури переклад включно), перша – англійська /переклад (англійська мова)», обсяг – 90 кредитів ЄКТС, термін навчання 1 рік 6 місяців.

Методична концепція програм ґрунтується на компетентнісному, діяльнісному та технологічно-інтегрованому підходах і орієнтована на формування у здобувачів вищої освіти здатності розв'язувати комплексні професійні завдання письмового та усного перекладу у високоризикових і технологічно насичених доменах – цивільний захист, безпекові служби, ІТ та кібербезпека. У центрі педагогічного дизайну – узгодження фундаменту філологічної підготовки (лінгвістична теорія, контрастивна граматики, стилістика, текстолінгвістика, термінознавство) з доменною компетентністю (дискурси оперативного реагування, протоколи ICS, SitRep, SOP, інструктивні жанри, кіберкомунікація) та технологічною грамотністю (CAT-застосунки, корпусобазовані методи, машинний переклад і постредагування, QA-аудит якості перекладу).

Мета статті – описати, обґрунтувати й оцінити ефективність інтеграції CAT/AI у навчання перекладачів цивільного захисту в ЛДУБЖ та визначити умови, за яких така інтеграція максимально підвищує якість спеціалізованого перекладу й стійкість навчальних результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оновлене опитування ЕМТ-мережі (2023) фіксує системне навчання перекладацьких технологій (CAT, термінологічні бази, інтегроване постредагування, якісні метрики), причому курси поступово включають генеративні моделі та промпт-інжиніринг як окремі результати навчання. Це «новий базовий мінімум» для професійних програм другого рівня [6].

Парадигма «персоналізованого» тренування перекладача в епоху цифрового інтелекту описує адаптивні траєкторії навчання: діагностика прогалін, сценаріальні завдання з реальними, послідовно виконуваними діями (CAT-термінологія-перекладацька пам'ять-QA), мікрооцінювання за даними інструментів. Це підсилює автономність здобувача освіти та релевантну готовність до майбутнього ринку праці [7].

Емпіричні роботи 2024–2025 рр. фіксують стрімке входження LLM (великих мовних моделей) у навчальні аудиторії: типовими стають сценарії використання LLM для передперекладацького аналізу, терміновитягу, редагування і стилістичної нормалізації; водночас потрібні прозорі критерії доречності та якості РЕ (постредагування) [3].

Комунікації в надзвичайних ситуаціях (НС) (alerts, SOPs, SitRep, EOC messaging) є високоризиковими: неточність використання чи перекладу термінів впливає на безпеку рятувальників та людей, які перебувають у площині надзвичайної ситуації. Дослідження з перекладу для надзвичайних ситуацій наполягають на міжмовній узгодже-

ності, читабельності, когнітивній простоті й культурній пристосованості повідомлень. Це задає інші метрики якості, ніж у загальному діловому чи літературному перекладі [2; 8].

Еволюція перекладацьких технологій радикально трансформувала саму природу роботи з текстом: нині більшість процесів відбуваються у взаємодії «людина–комп'ютер» – від орфографічних перевірок і керування термінологією до машинного перекладу (МП) із постредагуванням; це висуває вимогу сформованої технологічної грамотності студента-перекладача. Концептуально переклад дедалі частіше осмислюють як різновид HCI (human-computer interaction (взаємодії людини та комп'ютера), що уточнює склад професійних компетентностей: робота з ресурсами (перекладацька пам'ять/термінобази/корпуси), оцінювання якості, прозорість і трасованість інтервенцій у циклі «CAT/MT → PE → QA». Сучасні підходи «людина-в-контурі» й «людиноорієнтований переклад/підсилений технологіями переклад» унаочнюють, що технології мають підсилювати, а не підміняти експертність перекладача, перерозподіляючи функції між людиною та системою за принципами ергономіки та керованої взаємодії [5].

У межах міждисциплінарної рамки автоматизації доцільно трактувати «автоматизацію» як делегування машинам повторюваних, «низькорівневих» операцій (збір/фільтрація/попереднє оброблення інформації), зберігаючи за людиною контроль рішень вищих рівнів; для цього придатна відома таксономія рівнів і функцій автоматизації та її сучасні інтерпретації в прикладних доменах [9]. Педагогічно це має три безпосередні наслідки. По-перше, навчання перекладу слід цілеспрямовано будувати як формування культурних і жанрово-риторичних схем (засвоєння метадискурсу, жанрових ходів і дисциплінарних конвенцій) у поєднанні з менеджментом термінології та корпусними практиками [4]. По-друге, програми навчальних дисциплін та силабуси мають експліцитно інкорпорувати взаємодію людини та комп'ютера: роботу з CAT/МП, логіку «людина-в-контурі» для LLM/інтерактивних інтерфейсів, документування змін (change logs) і використання сучасних метрик та стандартів якості (MQM і нові ISO 11669:2024; ISO 5060:2024) [10]. По-третє, оцінювання має фіксувати не лише мовну точність, а й адекватність термінологічних рішень, прозорість і безпечність автоматизованих операцій у режимі «людина-в-контурі», що безпосередньо корелює з вимогами ринку до цифрової грамотності перекладача та персоналізованих траєкторій підготовки [1].

Виклад основного матеріалу дослідження.

Структура навчального процесу вибудована як послідовність прогресивних навчальних ситуацій: від оволодіння англійською як першою іноземною та другою іноземною мовами до спеціалізованих модулів перекладу текстів цивільного захисту, цифрової документації ІТ-середовищ і кібердискурсу, а також практик, що моделюють реальні комунікативні події в підрозділах ДСНС, НПУ, НГУ, ДПСУ та партнерських ІТ-компаніях. Методика викладання спирається на принцип «CAT+AI-augmented translation education», за яким аудиторні та позааудиторні заняття організовано у форматі змішаного навчання: робота з пам'яттю перекладу й термінологічними базами, керування глосаріями, застосування корпусних пошуків для виявлення колокацій і шаблонів жанрової реалізації, використання сучасних систем машинного перекладу з подальшим постредагуванням, а також автоматизовані процедури контролю якості (виявлення критичних помилок, перевірка термінологічної узгодженості, метрики адекватності та зрозумілості). Такий підхід забезпечує одночасне нарощування мовної, технологічної та доменної грамотності: студенти не лише перекладають, а й пояснюють свої рішення, відтворюють логіку протоколів безпеки, працюють із ризик-орієнтованими рубриками оцінювання, де вартість помилки корелює з потенційними наслідками для користувача тексту в реальних умовах. Особливе місце посідають симуляції надзвичайних ситуацій і кризових брифінгів, під час яких інтерпретаційні навички відпрацьовуються в часообмежених сценаріях, а письмовий переклад супроводжує оперативні інформаційні повідомлення: це дозволяє поєднати аналітичну точність із комунікативною доцільністю, виробляючи компетенції швидкого прийняття рішень, відповідального редагування та командної взаємодії.

Методи навчання вміщують проблемно-орієнтовані завдання, мікронавчання (короткі модулі з чітко визначеними результатами), проєкту роботу (створення термінологічних словників і перекладацької пам'яті для піддоменів пожежнорятувальної справи, гуманітарного розмінування, кібербезпеки), а також рефлексивні практики (постпроєктні дебрифінги з аналізом помилок і шляхів їх запобігання). Для підтримки навчальної автономії застосовуються аналітичні інструменти в середовищах CAT, які фіксують траєкторії помилок, час на завдання та динаміку якості; на основі цих даних викладачі вибудовують адаптивні траєкторії, індивідуалізуючи тренування слабких місць (лексико-граматичні структури, термінологічна узгодженість, інтерференція).

Система оцінювання поєднує поточний формат (портфоліо перекладів, термінографічні міні-проекти, автоматизовані звіти QA, усні інтерпретаційні тести) і підсумковий контроль (захист практик, кваліфікаційна робота з технологічним додатком – лог-звітом CAT/AI/QA та аргументацією редакторських рішень). Рубрики оцінювання структуровано за параметрами адекватності, точності, послідовності термінології, читабельності, жанрово-стилістичної відповідності, а також за показниками інформаційної та мовної безпеки (виявлення й нейтралізація конфіденційних даних, дотримання етичних норм під час використання штучного інтелекту (AI)). Етичний і правовий компоненти включають академічну доброчесність, авторське право, ліцензування даних, прозорість використання генеративного штучного інтелекту та документування внеску людини в кінцевий результат перекладу. Практична підготовка організована на базі перекладацьких агенцій, IT-компаній і профільних підрозділів ДСНС, зокрема у відділах міжнародних зв'язків та підрозділах протидії кіберзлочинності; це забезпечує контекстне перенесення здобутих компетентностей і формує вміння діяти в інституційних межах, дотримуючись процедур і стандартів.

Очікувані результати навчання охоплюють знання теорії перекладу, контрастивної лінгвістики, текстових і жанрових моделей цивільного та кібербезпекового дискурсу; уміння виконувати письмовий і усний переклад у звичайних і екстремальних умовах; навички термінологічного управління, побудови й підтримки глосаріїв та пам'яті перекладу; компетенції роботи з корпусами, машинним перекладом і постредагуванням; здатність застосовувати ризик-орієнтовані підходи до контролю якості, комунікувати в міжвідомчих командах і дотримуватися протоколів конфіденційності. Кар'єрні траєкторії випускників охоплюють позиції перекладача/інтерпретатора в підрозділах цивільного захисту й інших силових і безпекових структурах, фахівця з локалізації та технічної документації, термінографії, спеціаліста з мовної підтримки IT і кіберпроектів, менеджера перекладацьких проєктів та аналітика якості. Таким чином, програма ЛДУБЖД узгоджує академічну ґрунтовність філологічної освіти з практиками доменної комунікації та сучасною технологічною інфраструктурою перекладу, формуючи перекладача нового типу – професіонала, здатного діяти в умовах підвищеної відповідальності, використовувати інструменти CAT і AI для підсилення людської експертизи та забезпечувати надійність комунікації від повсякденної роботи підрозділів до ситуацій надзвичайного реагування.

Для оцінювання особливостей інтеграції інструментів CAT і AI в освітній процес здобувачам вищої освіти було запропоновано запитальник. Його розроблено з метою надання оцінки ефективності, зручності та якості використання інструментів комп'ютерного перекладу (CAT, наприклад, SDL Trados, MemoQ) та штучного інтелекту (AI, наприклад, DeepL, Google Translate) у процесі навчання перекладу в системі цивільного захисту. Запитальник орієнтований на цільову аудиторію, яка включає студентів, що працюють із текстами, пов'язаними із цивільним захистом. Формат запитальника поєднує закриті питання з варіантами відповідей для кількісного аналізу та відкриті питання для якісного збору детальної інформації. Контекст запитальника враховує специфіку цивільного захисту, де ключовими аспектами є точність спеціалізованої термінології, швидкість виконання перекладів та адаптація до кризових ситуацій, що вимагають оперативного реагування. До нього включено такі питання: Як часто ви використовуєте інструменти CAT (наприклад, SDL Trados, MemoQ) у процесі навчання перекладу для цивільного захисту? Наскільки зручними ви вважаєте інструменти CAT для перекладу текстів, пов'язаних із цивільним захистом? Чи допомагають інструменти CAT економити час у процесі перекладу спеціалізованих текстів (наприклад, інструкцій, протоколів)? Як ви оцінюєте точність автоматичних перекладів, виконаних за допомогою інструментів CAT? Чи використовуєте ви інструменти на основі AI (наприклад, DeepL, Google Translate) для перекладу матеріалів цивільного захисту? Наскільки інструменти AI відповідають специфічним вимогам перекладу термінології цивільного захисту (наприклад, точність термінів, контекст)? Чи стикалися ви з проблемами адаптації AI-інструментів до специфічної лексики цивільного захисту? Чи достатньо інструменти CAT та AI підтримують мову, якою ви перекладаєте (наприклад, українську)? Чи використовуєте ви функції пам'яті перекладів (Translation Memory) у CAT-інструментах для роботи з повторюваними текстами? Як ви оцінюєте вплив AI-інструментів на якість навчання перекладу (знання термінології, стилістики)? Чи використовуєте ви комбінацію CAT та AI-інструментів для підвищення якості перекладу? Які основні проблеми ви помітили під час використання CAT-інструментів для навчання перекладу? Які основні проблеми ви помітили під час використання AI-інструментів для навчання перекладу? Чи вважаєте ви, що інструменти CAT та AI сприяють підвищенню професійних навичок перекладачів у сфері цивільного захисту? Які

додаткові функції чи покращення ви хотіли бачити в CAT або AI-інструментах для перекладу у сфері цивільного захисту?

У дослідженні взяли участь 135 студентів програм із перекладу у сфері цивільного захисту, з них 120 бакалаврів і 15 магістрів. Анкета поєднувала номінативні та порядкові шкали й містила три відкриті запитання; узагальнювальні індикатори було сформовано для зручності інтерпретації («зручність CAT», «відповідність AI домену ЦЗ», «вплив CAT/AI на навчання»). За частотою використання комп'ютеризованих систем підтримки перекладу (CAT) щоденні практики засвідчили 20% респондентів, ще 35% працюють із ними кілька разів на тиждень, тоді як 30% користуються рідко, а 15% – не використовують зовсім. Групові відмінності узгоджуються з рівнем підготовки: серед магістрів частка регулярних користувачів сягає 73% проти 52,5% серед бакалаврів, що вказує на більш інтегроване включення CAT у навчально-професійну діяльність старших студентів. Сприйняття зручності інструментів загалом позитивне: 30% оцінили їх як «дуже зручні», 42% – як «зручні», ще 20% – «середньо»; частка негативних оцінок мінімальна (8% сукупно «незручні»/«дуже незручні»). У часовому вимірі 45% повідомили про «значну» економію завдяки CAT і 40% – про «помірну», тоді як лише 12% не помічають ефекту, а 3% фіксують зростання витрат часу; показово, що магістри частіше відносять свій досвід до категорії «значно економлять».

Оцінка якості машинних перекладів (у межах CAT, без постредагування) свідчить про переважання проміжних рівнів: 45% визначають її як «середню» і 30% – як «високу», тоді як «дуже високу» зафіксували 5%, а «низьку/дуже низьку» – 20%. Отже, для досягнення публікаційного стандарту критичним залишається етап постредагування. Інструменти на основі штучного інтелекту (DeepL, Google Translate тощо) застосовуються дещо ширше: 40% користуються ними регулярно, ще 40% – час від часу; рідко або ніколи – відповідно 15% і 5%. Водночас респонденти диференційовано оцінюють відповідність штучного інтелекту специфіці термінології цивільного захисту: 69,6% вибрали варіанти «повністю/частково відповідають», тоді як 30,4% засвідчили «погану відповідність» або «невідповідність». Проблема адаптації до доменної лексики проявляється помітно: 24% стикаються з нею часто, 46% – іноді, що узгоджується зі збільшеним обсягом постредагування там, де відсутні локально підтримувані терміносистеми.

Практики роботи з пам'яттю перекладів засвідчують достатню зрілість навичок: 40% створюють

свою пам'ять перекладів «завжди», 36% – «іноді», тоді як 14% – «рідко» і 10% – «ніколи». Регулярне створення та застосування ТМ статистично пов'язане з вищою ймовірністю фіксації «значної економії часу» та зростанням оцінок зручності інструментів, що підтверджує продуктивність експлуатації повторів і шаблонів у спеціалізованих корпусах документів. Вплив AI-інструментів на навчальні результати оцінено переважно позитивно: 27% респондентів повідомили про «значне покращення» засвоєння термінології та стилістичних конвенцій, 49% – про «помірне», тоді як 16% не спостерігають впливу і 5% розцінюють його як негативний. Підтримка української мови у CAT/AI переважно достатня (46% – «повністю», 42% – «частково»), однак у відкритих коментарях системно згадуються вади морфологічного узгодження, оброблення складених іменних груп, а також стилістичних реєстрів офіційно-ділових текстів. Гібридні стратегії «CAT + AI» фактично нормалізовані: 35% комбінують їх регулярно, 42% – іноді; типовий робочий конвеєр включає отримання машинної чернетки, застосування термінологічних баз/пам'яті перекладів і цілеспрямоване постредагування.

Тематичний аналіз відкритих відповідей уточнює вузькі місця впровадження технологій. Для CAT найчастіше згадуються крута крива навчання, неоднорідні мовні налаштування для української мови, «засмічення» та дублювання записів у перекладацькій пам'яті, інфраструктурні обмеження ліцензування і, головне, відсутність централізованих доменних термінобаз цивільного захисту, інтегрованих у середовище перекладу. Для штучного інтелекту ключові ризики пов'язані з нестабільністю термінів ризиків та класифікацій небезпек, «галюцинаціями» щодо процедур і протоколів, неконсистентною передачею одиниць виміру та аббревіатур, а також зі стилістикою офіційно-ділових жанрів і питаннями конфіденційності в роботі з реальними документами. У запитаннях про бажані покращення студенти послідовно апелюють до потреби у вбудованих і регулярно оновлюваних термінологічних ресурсах (на основі стандартів і регулюючих документів), у посиленій українській морфології, формалізованих процедурах оцінювання якості під типові шаблони інструкцій і протоколів, інструментах автоматичного витягування термінів із релевантних корпусів та «керованих» чек-листах постредагування.

Порівняльний аналіз між рівнями підготовки свідчить, що магістри демонструють вищу інтенсивність і процедурну грамотність у використанні CAT (частіше працюють із перекла-

дацькою пам'яттю, частіше фіксують значну економію часу) і водночас більш критично оцінюють доменну відповідність штучного інтелекту, залишаючись загалом прихильними до його навчальної цінності. Хоча через малий підвбір магістрів більшість відмінностей не досягає традиційного порогу статистичної значущості, їх послідовність і практична релевантність дозволяють рекомендувати подальшу курикулярну інституціалізацію гібридного конвеєра CAT+AI+постредагування, розбудову централізованих термінологічних ресурсів цивільного захисту з інтеграцією в CAT-середовища. Такі заходи адресують як технологічні, так і лінгводидактичні потреби в межах підготовки перекладачів у домені цивільного захисту.

Висновки. У статті обґрунтовано життєздатну модель «CAT+AI-augmented translation education» для підготовки перекладачів у домені цивільного захисту, в межах якої лінгвістичний фундамент (контрастивна граматики, інформаційні технології в лінгвістиці, термінознавство) послідовно поєднано з доменною компетентністю (жанри оперативного реагування, протоколи ICS/SitRep/SOP) та технологічною грамотністю (CAT, корпусні методи, зв'язка MT→PE→QA). Таке інтегроване конструювання навчальної траєкторії забезпечує не лише мовну точність, а й надійність і безпековість комунікації в ризикових сценаріях, коли ціна помилки для кінцевого користувача тексту є критично високою. Емпірична база дослідження засвідчує регулярне використання CAT/AI-інструментів та позитивне сприйняття їх зручності й здатності економити час. Водночас досягнення публікаційної якості стабільно вимагає постредагування, що підтверджує необхідність чіткого розмежування ролей людини та алгоритмічних підсистем у виробничому циклі перекладу. Порівняльний аналіз за рівнями підготовки демонструє вищу процедурну грамотність і більшу інтенсивність застосування CAT-засобів серед магістрів, а також їх критичніше ставлення до доменної відповідності виходу AI-систем. Це свідчить про дидактичну доцільність поетапного ускладнення навчальних завдань і впровадження сценаріїв «людина-в-контурі», де здобувачі вищої освіти поступово опановують прийняття рішень у ситуаціях невизначеності, комбінуючи автоматизовані пропозиції з експертною лінгвістичною перевіркою. Практика створень перекладацької пам'яті, підсилена термінологічними базами, статистично й дидактично корелює з відчутною економією часу та зростанням суб'єктивної зручності інструментів; отже, компетентності з побудови та підтримки перекладацької пам'яті/термінобаз слід трактувати як ключові резуль-

тати навчання. Для специфіки цивільного захисту методично релевантними є додаткові метрики якості – читабельність, когнітивна простота, міжмовна узгодженість, а також формалізовані схеми MQM/ISO, які виходять за межі загальноділових критеріїв і мають бути інституціалізовані в оцінювальних рубриках. Отримані результати мають безпосередній вплив на кар'єрні траєкторії випускників, розширюючи їхні можливості в підрозділах цивільного захисту та безпекових структурах (переклад/інтерпретація), локалізації, термінографії, менеджменті проєктів і QA-аналітиці, що свідчить про ринкову релевантність моделі «людина+технологія».

Перспективи подальших розвідок передбачають кілька взаємопов'язаних векторів. По-перше, довготривале відстеження розвитку компетентностей «CAT+AI+PE+QA» упродовж повного циклу підготовки із залученням об'єктивних метрик дозволить установити причинно-наслідкові зв'язки між навчальними методиками та якістю результату. По-друге, експериментальні студії постредагування мають порівняти витрати за різних конфігурацій – із/без глосаріїв і доменних термінобаз. По-третє, розгортання й інтеграція централізованих термінобаз ЦЗ (стандарти, настанови, класифікації ризиків) у CAT-середовища з напівавтоматичним терміновитягом із галузевих корпусів здатні суттєво знизити варіативність і підвищити міжмовну узгодженість.

Список літератури:

1. Al-Batineh M., Al Tenaijy M. Adapting to technological change: An investigation of translator training and the translation market in the Arab world. *Heliyon*. 2024. Vol. 10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28535>.
2. Federici F. M. Translating hazards: multilingual concerns in risk and emergency communication. *The Translator*, 2022. Vol. 28 (4). P. 375–398. DOI: <https://doi.org/10.1080/13556509.2023.2203998>.
3. Hao X. & Zhang Sh. Investigating the Integration of LLMs into Trainee Translators' Practice and Learning: A Questionnaire-based Study on *Translator-AI Interaction Proceedings of Machine Translation Summit XX*. 2025. Vol. 1. P. 468–484.
4. Hyland K., Wang W., Jiang F. Metadiscourse across languages and genres: An overview, *Lingua*, 2022. Vol. 265. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2021.103205>.
5. O'Brien Sh. Human-Centered augmented translation: against antagonistic dualisms, *Perspectives, Perspectives*. 2023. Vol. 32 (3). P. 1–16. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2023.2247423>.
6. Rothwell A. Svoboda T. Tracking translator training in tools and technologies: findings of the EMT sur-

vey. *JoSTrans, The Journal of Specialised Translation*. 2019. Vol. 32. P. 26–60.

7. Tian X., Personalized translator training in the era of digital intelligence: Opportunities, challenges, and prospects. *Heliyon*. 2024. Vol. 10. Issue 20. e39354. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39354>.

8. Uekusa Sh., Matthewman S., Preparing multilingual disaster communication for the crises of tomorrow: A conceptual discussion. *International Journal of Disaster Risk Reduction*. 2023. Vol. 87. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2023.103589>.

9. Wickens C. D., Li H., Santamaria A., Sebok A., & Sarter, N. B. Stages and Levels of Automation: An Integrated Meta-analysis. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*. 2010. 54 (4). P. 389–393. DOI: <https://doi.org/10.1177/154193121005400425>.

10. Yang X., Zhan R., Wong D., Wu J., and Chao L. Human-in-the-loop Machine Translation with Large Language Model. *Proceedings of Machine Translation Summit XIX*. 2023. Vol. 2: Users Track. P. 88–98.

References:

1. Al-Batineh, M., & Al Tenaijy, M. (2024). Adapting to technological change: An investigation of translator training and the translation market in the Arab world. *Heliyon*, 10(7), e28535. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e28535>

2. Federici, F. M. (2022). Translating hazards: Multilingual concerns in risk and emergency communication. *The Translator*, 28(4), 375–398. DOI: <https://doi.org/10.1080/13556509.2023.2203998>

3. Hao, X., & Zhang, S. (2025). Investigating the integration of LLMs into trainee translators' practice

and learning: A questionnaire-based study on translator–AI interaction. In *Proceedings of Machine Translation Summit XX* (Vol. 1, 468–484).

4. Hyland, K., Wang, W., & Jiang, F. (2022). Metadiscourse across languages and genres: An overview. *Lingua*, 265. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2021.103205>

5. O'Brien, S. (2023). Human-centered augmented translation: Against antagonistic dualisms. *Perspectives*, 32(3), 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1080/0907676X.2023.2247423>

6. Rothwell, A., & Svoboda, T. (2019). Tracking translator training in tools and technologies: Findings of the EMT survey. *JoSTrans: The Journal of Specialised Translation*, 32, 26–60.

7. Tian, X. (2024). Personalized translator training in the era of digital intelligence: Opportunities, challenges, and prospects. *Heliyon*, 10(20), e39354. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39354>

8. Uekusa, S., & Matthewman, S. (2023). Preparing multilingual disaster communication for the crises of tomorrow: A conceptual discussion. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 87. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2023.103589>

9. Wickens, C. D., Li, H., Santamaria, A., Sebok, A., & Sarter, N. B. (2010). Stages and levels of automation: An integrated meta-analysis. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 54(4), 389–393. DOI: <https://doi.org/10.1177/154193121005400425>

10. Yang, X., Zhan, R., Wong, D., Wu, J., & Chao, L. (2023). Human-in-the-loop machine translation with large language model. In *Proceedings of Machine Translation Summit XIX*, 2, 88–98.

© О. С. Пальчевська, П. В. Губич, М. С. Маланюк

Науково-методична

Надійшла до редакції 21.09.2025

Прийнято до публікації 15.10.2025

Опублікована 02.12.2025




DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-9>

О. І. Сергієнко

*Національний університет біоресурсів і природокористування України,
м. Київ, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5958-750X>

 o.serhiienko@nubip.edu.ua

РОЛЬ LMS-ПЛАТФОРМИ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Анотація. У статті досліджується роль систем управління навчанням (Learning Management Systems) у професійній підготовці майбутніх перекладачів в умовах цифровізації та глобалізації освітнього процесу. Проаналізовано сучасні підходи світових і українських учених до впровадження LMS у навчання перекладачів, зокрема в поєднанні з технологіями машинного перекладу (MT), автоматизованими перекладацькими інструментами (CAT) та AI-помічниками. Об'єктом дослідження виступає LMS як ядро цифрового освітнього середовища, здатне відтворювати повний перекладацький workflow. Мета роботи полягає у визначенні ключових функцій LMS для перекладацької освіти та обґрунтуванні моделі інтеграції технологій перекладу з урахуванням етичних викликів, прозорого оцінювання та навчальної аналітики. У процесі дослідження запропоновано workflow-орієнтовану модель курсу, що включає брифінг, переклад, редагування, QA-перевірку та рефлексію. Визначено та проаналізовано різні CAT-інструменти, з-поміж яких SDL Trados, MemoQ, Wordfast, Phrase, OmegaT, Virtaal, Anaphraseus, SmartCAT, Wordfast Anywhere, що можуть бути інтегровані з різними LMS-платформами (Canvas, Blackboard, Moodle тощо). Розроблена система оцінювання поєднує академічні та професійні метрики, а також формує принципи етичного використання технологій у навчальних завданнях. Наукова новизна полягає у створенні комплексної моделі LMS-курсу, що імітує роботу перекладацької агенції та забезпечує інтеграцію CAT/MT/AI для формування технологічної та етичної компетентності майбутніх перекладачів. Визначено правила, що унеможливають академічні порушення й формують відповідальне ставлення до технологій, що є критично важливим у професійній діяльності перекладача. Отримані результати підтверджують, що LMS може стати ефективним симулятором реального виробничого процесу, підвищуючи якість навчання і відповідність його сучасним вимогам ринку перекладацьких послуг.

Ключові слова: LMS, підготовка перекладачів, CAT-інструменти, машинний переклад, штучний інтелект, навчальна аналітика, етична компетентність.

О. І. Serhiienko

*National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine,
Kyiv, Ukraine*

THE ROLE OF LMS PLATFORMS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TRANSLATORS

Abstract. This article explores the role of Learning Management Systems (LMS) in the professional training of future translators under the conditions of digitalization and globalization of the educational process. Contemporary approaches of both international and Ukrainian scholars to the implementation of LMS in translator education are analyzed, particularly in combination with machine translation (MT), computer-assisted translation (CAT) tools, and AI assistants. The object of the study is the LMS as the core of a digital educational environment capable of reproducing the full translation workflow. The purpose of the paper is to define the key functions of LMS for translator training and to substantiate a model for integrating translation technologies while considering ethical challenges, transparent assessment, and learning analytics. The study proposes a workflow-oriented course model that includes briefing, translation, editing, quality assurance,

and reflection. A range of CAT tools is examined, including SDL Trados, MemoQ, Wordfast, Phrase, OmegaT, Virtaal, Anaphraseus, SmartCAT, and Wordfast Anywhere, which can be integrated with various LMS platforms (Canvas, Blackboard, Moodle, etc.). The developed assessment system combines academic and professional metrics and establishes principles of ethical use of technologies in learning tasks. The scientific novelty lies in the creation of a comprehensive LMS-based course model simulating the work of a translation agency and ensuring CAT/MT/AI integration for the development of both technological and ethical competences of future translators. Specific rules are defined to prevent academic misconduct and foster responsible use of technologies, which is critically important for the professional activity of translators. The findings confirm that LMS can serve as an effective simulator of real production processes, thereby enhancing the quality of training and ensuring its alignment with current demands of the translation services market.

Key words: Learning Management System (LMS), translator training, CAT tools, machine translation, artificial intelligence, learning analytics, ethical competence.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. Сьогодні освітні заклади та університетські програми з підготовки перекладачів стикаються зі стрімкими змінами, зумовленими розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, глобалізацією та зростанням ролі машинного перекладу і штучного інтелекту. Одним із ключових інструментів, який дозволяє адаптувати освітній процес до нових умов, є система керування навчанням (Learning Management System). LMS-платформи надають можливості для організації курсів, управління контентом, забезпечення взаємодії, оцінювання, аналітики та інтеграцій з технологіями перекладу – CAT-інструментами, машинним перекладом, термінологічними базами тощо. Актуальність теми полягає в тому, що LMS-платформи мають потенціал стати центральним елементом у сучасній освіті перекладачів, здатним інтегрувати мовні, технологічні, етичні й виробничі компетентності, але щоб реалізувати цей потенціал, необхідно теоретично й методично уточнити модель їх застосування, адаптовану до сучасних викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Останні дослідження на світовому рівні підтверджують зростання інтересу до LMS у підготовці перекладачів. Так, V. Chan досліджує інтеграцію онлайн- елементів і MOOCs у змішаному форматі курсів із технологій перекладу, що забезпечує більшу гнучкість і автономію студентів, водночас зберігає потребу в практичній роботі з фаховим програмним забезпеченням [11]. Дослідження M. Madkur та H. Alaskar показує, що LMS сприяє розвитку лінгвістичних, перекладацьких та комунікативних компетентностей, а також покращенню соціальних навичок серед здобувачів вищої освіти, особливо в умовах дистанційного чи змішаного навчання [13]. Інше дослідження B. M. Thowaini та M. Qassem містить аналіз ефективності промислово-орієнтованої онлайн-програми підготовки перекладачів і виявляє позитивні результати за якістю перекладу, осо-

бливо коли навчання відтворює реальні виробничі процеси [16]. Також L. Ramirez-Polo та C. Vargas-Sierra вивчають, наскільки моделі компетенцій у перекладацьких технологіях ураховують етичні аспекти, і з'ясовують, що етична компетентність поки що значною мірою недооцінена в програмах навчання [15]. Дослідження X. Tian пропонує адаптивні підходи до підготовки перекладачів, зокрема персоналізовані траєкторії навчання, що враховують здібності й темп окремого студента [17]. Крім того, O. Khoury аналізує студентоцентровані методи в онлайн-навчанні перекладачів, підкреслюючи важливість залучення здобувачів освіти до активної взаємодії в LMS-середовищі [12]. Також дослідження Y. Alolaywi демонструє, що симуляція робочого середовища в межах тренінгової програми значно покращує в студентів практичні навички перекладу [10].

Українські дослідження останніх років демонструють кілька сталих тенденцій. По-перше, у роботі O. Мартиненко та K. Шевелько окреслюється критеріальна база добору онлайн-платформ і LMS для перекладацької освіти (прозорість оцінювання, інтеграції з CAT/MT, підтримка співпраці) та наводяться практичні приклади впровадження у закладах вищої освіти [4, с. 54]. По-друге, у фокусі опиняється технологічна грамотність перекладача. Л. Івашкевич та P. Залужний описують етапи виробничого процесу, інструменти й компетентності, необхідні для керованого застосування CAT і QA-перевірок у навчанні [3, с. 653]. По-третє, з'являються роботи, що інституціоналізують CAT у магістерських програмах і пропонують методичні рішення для навчальних курсів типу «Машинний переклад/Постредагування» [6, с. 92]. Нарешті, Ю. Головацька формує локалізаційну парадигму підготовки (translation & localization), яка вимагає від LMS підтримки термінопису, керування стилегайдами та симуляції командної взаємодії [1, с. 271].

Зазначені роботи вже висвітлюють багато аспектів використання LMS і суміжних технологій, залишаються кілька важливих прогалин

і незв'язаних питань, а саме: 1) недостатнє дослідження повного виробничого workflow перекладацьких задач у LMS, з усіма ролями (перекладач, постредактор, редактор, контролер), з оцінюванням якості на кожному етапі; 2) обмежене використання навчальної аналітики для прогнозування недоліків, персоналізації доповідей здобувачів освіти і підтримки слабших із них; 3) слабка увага до етики, прозорості у використанні MT/AI та їх впливу на якість перекладу; 4) мало досліджень з локалізації LMS-курсів під певні мовні пари чи культурні контексти, зокрема для мов із меншим ресурсом або з українським контекстом.

Формулювання цілей статті та постановка завдань. Метою дослідження є визначення ролі використання LMS-платформи в професійній підготовці майбутніх перекладачів, на якій є можливим відтворення повного перекладацького workflow, що включає технології перекладу, враховує етичні виклики, забезпечує прозоре оцінювання і навчальну аналітику. Для цього потрібно виконати такі завдання: а) проаналізувати функціональні та дидактичні потреби перекладацької освіти в умовах цифровізації та глобалізації; б) визначити ключові елементи перекладацького workflow, які повинні бути підтримані LMS-курсами; в) проаналізувати CAT/MT/AI-інструменти, що повинні бути включені в курс на LMS-платформі; г) оцінити механізми етики і академічної доброчесності в контексті використання технологій перекладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У нашому дослідженні ми розглядаємо системи управління навчанням (LMS) як ядро цифрового освітнього середовища, що здатне забезпечити безперервність і прозорість освітнього процесу. У переважній більшості українських закладів вищої освіти, де здійснюється підготовка майбутніх перекладачів, використовують навчальну платформу Moodle. У підготовці перекладачів ця система виконує низку ключових функцій, із-поміж яких: 1) організаційно-методичну (структурування курсу, контроль завдань, управління доступом до ресурсів); 2) дидактичну (створення автентичних перекладацьких завдань, використання мультимодальних матеріалів, формування індивідуальних траєкторій); 3) комунікативну (підтримка групової роботи, форуми, взаємооцінювання); 4) оцінювально-аналітичну (збирання статистики виконання завдань, застосування рубрик, візуалізація прогресу студента). На відміну від традиційного використання LMS у мовній освіті, в перекладацькій підготовці ці платформи повинні моделювати реальний workflow

перекладацької агенції – від отримання замовлення до здачі готового продукту.

Аналіз світових і українських досліджень показав, що найбільш продуктивною є workflow-орієнтована модель курсу. Вона включає такі етапи:

1. Брифінг з аналізом завдань. У LMS розміщується вхідний документ із технічним завданням, стилевими інструкціями й термінологічними вимогами;

2. Переклад. Студент працює з автентичним текстом, використовуючи інтегровані CAT-інструменти (пам'ять перекладів, глосарії);

3. Редагування. Паралельні групи студентів виконують роль редакторів, застосовуючи чек-листи якості;

4. QA-перевірка. LMS дозволяє автоматизувати перевірку форматування, термінології, послідовності;

5. Задача проєкту й рефлексія. Фінальний продукт завантажується в LMS, студенти пишуть звіт про труднощі, рішення та власний внесок.

Таким чином, LMS виступає імітаційним середовищем перекладацької агенції, що підвищує професійну релевантність навчання. Під час розроблення курсу на навчальній платформі найважливішим є інтеграції перекладацьких технологій в освітній процес. Розглянемо їх докладніше.

По-перше, це CAT-інструменти (глосарії, пам'яті перекладів, термінологічні бази), що інтегруються в середовище LMS через плагіни чи зовнішні сервіси. Це дозволяє здобувачам освіти працювати з професійними ресурсами, не залишаючи LMS. CAT-інструменти – це програмні продукти, які використовуються перекладачами в процесі перекладу з метою підвищення його ефективності: від програмних додатків загального призначення (текстові редактори) до спеціалізованих перекладацьких програм, побудованих на основі технології пам'яті перекладів (translation memory – TM). Технологія пам'яті перекладів є однією з найзручніших особливостей CAT-інструментів, яка не є аналогом термінологічної бази.

Під час дослідження місця CAT-інструментів у структурі підготовки майбутніх перекладачів О. Требик, А. Полторацька та А. Капітон виділили самі поширені з-поміж перекладачів програми, а саме: SDL Trados, MemoQ, Wordfast, Phrase, OmegaT, Virtaal, Anaphraseus, SmartCAT, Wordfast Anywhere, що можуть бути інтегровані з різними LMS-платформами (Canvas, Blackboard, Moodle тощо) [8, с. 60]. Розглянемо їх докладніше.

SDL Trados Studio є одним із найстаріших і найпотужніших CAT-інструментом. Він має широ-

кий функціонал: пам'ять перекладів (Translation Memory або ТМ), управління термінологією, інтеграцію з машинним перекладом, підтримку численних форматів файлів. Зазвичай його використовують у великих бюро перекладів та в корпораціях, але практики підкреслюють його мінус – це висока ціна та складність для новачків.

Одним із конкурентів для Trados є MemoQ, через свою безкоштовну версію його часто використовують фрілансери. Цей інструмент має простий інтерфейс, швидкий пошук у пам'яті перекладів, можливість командної роботи через сервер та підтримку більшості форматів документів.

Wordfast (Classic / Pro / Anywhere) працює безпосередньо в Microsoft Word, має Pro-версію, що функціонує як окремий інструмент із розширеними функціями. Також є безкоштовна онлайн-версія Wordfast Anywhere, що дозволяє працювати з ТМ у браузері. Серед його переваг – нижча ціна та простота порівняно з Trados. Мінусом є менша кількість можливостей для складних проєктів.

Phrase – це хмарна платформа з підтримкою штучного інтелекту та машинного перекладу. Ця платформа є дуже зручною для командної роботи й управління великими проєктами. Можна працювати напряму у вебінтерфейсі, вона має десктопні/мобільні клієнти. Також варто відзначити, що цей інструмент часто використовується міжнародними компаніями.

OmegaT є безкоштовною програмою з відкритим кодом. Вона підтримує ТМХ, глосарії, багатомовні проєкти. Із-поміж переваг можна виділити простий інтерфейс, але програма потребує налаштування. Дослідники зазначають, що вона є гарним варіантом для здобувачів і тих, хто хоче спробувати CAT-інструменти без витрат.

Також Virtaal є легкою безкоштовною програмою, що має мінімалістичний інтерфейс та, як і OmegaT, підтримує ТМХ і може інтегруватися з онлайн-ресурсами.

Anaphraseus є програмою, що має розширення для OpenOffice/LibreOffice, а також є безкоштовною альтернативою для Wordfast Classic. Практики відзначають простоту у використанні, підходить для базових перекладацьких завдань, а також має підтримку ТМХ та глосаріїв.

Ще однією програмою з безкоштовним доступом для викладачів є хмарна платформа SmartCAT. Вона об'єднує функції CAT-інструмента, біржі перекладачів і системи управління проєктами. З нею можна працювати напряму в браузері, а також вона надає можливості підтримувати командну роботу. Серед переваг практики називають можливість інтеграції з машинним перекладом та AI-інструментами.

На нашу думку, більш за все для використання під час навчання підійдуть такі CAT-інструменти, як OmegaT, Virtaal, Anaphraseus, Wordfast Anywhere через свою простоту у використанні, можливість інтегруватися з іншими онлайн-ресурсами та наявність безкоштовної версії.

По-друге, це машинний переклад, що використовується для навчальних завдань із постредагування. У LMS створюються сценарії різних рівнів складності: від поверхневого виправлення граматики до глибокого редагування стилю. Під час знайомства з машинним перекладом викладач повинен пояснити здобувачам освіти, що машина не може зробити переклад якісно без втручання людини. Тому машинний переклад потрібно сприймати як інструмент, що полегшує роботу перекладача, але не переймає його роль. Науковці прогнозують подальший розвиток машинного перекладу та очікують значних змін у процесі антропогенного перекладу (який здійснюють люди), зокрема поширення практики постредагування (post-editing), а також підкреслюють необхідність урахування цих тенденцій у процесі навчання перекладу та задоволення потреби в підвищенні рівня технологічної компетентності майбутніх перекладачів. Н. Півень та Л. Бороденко зазначають, що «майбутній перекладач повинен вільно володіти персональним комп'ютером і програмами, електронними словниками та іншими ресурсами, що здатні допомогти йому створити новий продукт – перекладацький текст» [6, с. 92]. Також про важливість формування цифрової компетентності зазначають й інші дослідники, а саме В. Григор'єва, М. Каленюк, О. Омельченко, Т. Пахомова, Л. Семак [14, с. 80].

По-третє, це AI-помічники, що застосовуються як інструменти пошуку варіантів, але з обов'язковим протоколюванням використання (декларація в LMS), що формує навички етичного застосування технологій. В. Ігнатенко підкреслює, що «штучний інтелект знаходить різноманітне застосування в перекладі та локалізації» [2, с. 18]. На її думку, штучний інтелект має великий потенціал та очікується, що його використання буде відрізнятися все більшою досконалістю. Із-поміж великого різноманіття AI-помічників майбутніх перекладачів потрібно познайомити з такими, як Grammarly, LanguageTool, QuillBot. Вони використовуються для перевірки граматики, пунктуації, стилю та перефразування. Крім того, варто звернути увагу на ChatGPT, Claude, Gemini, що можуть виступати як редактори, генератори варіантів перекладу, стилістичні радники. Практики наголошують, що їх використання полегшує процес шліфування перекладу та адаптації текстів під цільову аудиторію.

Отримані результати підтверджують, що контрольоване впровадження CAT/MT/AI у LMS не лише підвищує якість перекладу, а й формує технологічну та етичну компетентність майбутніх перекладачів.

У процесі дослідження було розроблено модель оцінювання, яка ґрунтується на поєднанні академічних і професійних стандартів. Основні моменти, на які повинен звертати увагу викладач під час оцінювання, це:

– якість перекладу (точність смислової передачі, стилістична адекватність, термінологічна узгодженість, відповідність жанру);

– процесні показники (вчасність виконання, участь у колаборації, кількість правок після редагування).

– технологічні метрики (відсоток змін після QA-перевірки, частка корекцій у постредагуванні).

LMS дозволяє автоматично збирати ці дані й формувати дашборди прогресу, що дає можливість викладачу персоналізувати підтримку, а студенту – бачити власні сильні та слабкі сторони.

Науковим результатом дослідження стало формулювання принципів етичного застосування технологій у навчальних завданнях, а саме: а) прозорість: обов'язкове зазначення, які інструменти були використані; б) атрибуція: студент має пояснити, які саме зміни він вніс після застосування MT/AI; в) обмеження: автоматично згенеровані тексти не можуть здаватися без постредагування; г) LMS фіксує етапи редагування.

Ці правила унеможливають академічні порушення й формують відповідальне ставлення до технологій, що є критично важливим у професійній діяльності перекладача.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, було встановлено, що LMS займає важливе місце під час підготовки майбутніх перекладачів, оскільки може виступати повноцінним симулятором перекладацької агенції, відтворюючи workflow із розподілом ролей і багаторівневим оцінюванням. Завдяки інтеграції CAT/MT/AI у LMS підвищується якість підготовки й формується технологічна компетентність, але важливим є дотримання етичних правил. У розробленому курсі система оцінювання побудована на поєднанні академічних і професійних метрик, що забезпечує більшу прозорість і відповідність реальним вимогам ринку. Завдяки навчальній аналітиці LMS освітній процес є більш персоналізованим, що сприяє підвищенню ефективності навчання. Розроблена політика доброчесності закладає основу для формування професійної відповідальності майбутніх перекладачів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в експериментальній перевірці ефективності впровадження запропонованого курсу на вибраній LMS-платформі під час викладання дисципліни «Практичний курс письмового перекладу другої іноземної мови».

Список літератури:

1. Головацька Ю. Специфіка підготовки майбутніх перекладачів до локалізації в епоху цифрових технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Т. 58. Вип. 1. С. 270–274. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/58-1-42>.

2. Ігнатенко В.Д. Особливості навчання майбутніх перекладачів з урахуванням сучасних тенденцій в індустрії перекладу. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 4. С. 16–21. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.3>.

3. Івашкевич Л., Залужний Р. Перекладацький процес і інструменти його забезпечення. *Молодий вчений*. 2020. № 4 (80). С. 651–657. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-4-80-135>.

4. Мартиненко О.Є., Шевелько К.О. Критерії відбору навчальних онлайн-платформ для підготовки майбутніх перекладачів. *Іноземні мови*. 2021. № 1. С. 52–57. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2021.1>.

5. Писанко М.Л., Мартиненко О.Є. Moodle як засіб навчання майбутніх перекладачів засобами електронного курсу з аудіювання англійською мовою. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 75. № 1. С. 237–252. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.2644>.

6. Півень Н.М., Бороденко Л.М. До проблеми викладання дисципліни «Основи машинного перекладу» студентам-перекладачам із двох слов'янських мов на українську. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2019. Вип. 43. Ч. 4. С. 90–94. DOI: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.43.4.22>.

7. Положення про організацію освітнього процесу в Національному університеті біоресурсів і природокористування України. Київ, 2025. 46 с. URL: https://old.nubip.edu.ua/sites/default/files/u187/zsu-smya-nubip_ukrayini-7.5-021-07-polozhennya_pro_organizaciyu_osvitnogo_procesu_2025_r.pdf

8. Требик О., Полторацька А., Капітон А. CAT-інструменти та їх місце у структурі підготовки майбутніх перекладачів. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Філологія*. 2023. № 1 (6). С. 57–63. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.philol.2023.1.9>.

9. Черноватий Л. Проблеми машинного перекладу та його застосування у навчанні майбутніх перекладачів. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. 2022. Вип. 202. С. 84–93. DOI: <https://doi.org/10.36550/2522-4077-2022-1-202-84-93>.

10. Alolaywi Y. The effects of a translation training program on English as a foreign language

trainees' translation skills. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. 942272. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.942272>.

11. Chan V. Enhancing translation technology skills through blended learning: a study of student perceptions and satisfaction with bMOOC in higher education. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. 1613880. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1613880>.

12. Khoury O. Perceptions of student-centered learning in online translator training: Findings from Jordan. *Heliyon*. 2022. Vol. 8(6). e09644. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09644>.

13. Madkur M., Alaskar H. Impacts of LMS socio-linguistic and psychometric factors on students' English and translation proficiency and communicative competence: A paradigm shift during COVID-19 pandemic. *Journal of Language Teaching and Research*. 2024. Vol. 15(5). P. 1526–1537. DOI: <https://doi.org/10.17507/jltr.1505.1>.

14. Pakhomova T., Hryhorieva V., Omelchenko A., Kalenyk M., Semak L. The formation of digital competence by means of information and communication technologies among students of higher education. *Revista Eduweb*. 2023. Vol. 17(2). P. 78–88. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.7>.

15. Ramirez-Polo L., Vargas-Sierra C. Translation Technology and Ethical Competence: An Analysis and Proposal for Translators' Training. *Languages*. 2023. Vol. 8(2). 93. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages8020093>.

16. Thowaini B. M., Qassem M. The impact of an industry-driven translation training program on the performance of trainee translators. *Cogent Arts & Humanities*. 2024. Vol. 11(1). 2339618. DOI: <https://doi.org/10.1080/23311983.2024.2339618>.

17. Tian X. Personalized Translator Training in the Era of Digital Intelligence: Opportunities, Challenges, and Prospects. *Heliyon*. 2024. Vol. 10 (20). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39354>.

References:

1. Holovatska, Yu. (2022). Spetsyfika pidhotovky maibutnikh perekladachiv do lokalizatsii v epokhu tsyfrovyykh tekhnolohii [Specifics of training future translators for localization in the digital age]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 58(1), 270–274. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/58-1-42> [in Ukrainian].

2. Ihnatenko, V. D. (2022). Osoblyvosti navchannia maibutnikh perekladachiv z urakhuvanniam suchasnykh tendentsii v industrii perekladu [Features of training future translators considering modern trends in the translation industry]. *Akademichni studii. Seriiia "Pedahohika"*, 4, 16–21. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.4.3> [in Ukrainian].

3. Ivashkevych, L., & Zaluzhnyi, R. (2020). Perekladatskyi protses i instrumenty yoho zabezpechennia [Translation process and tools for its support]. *Molodyi vchenyi*, 4(80), 651–657. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-4-80-135> [in Ukrainian].

4. Martynenko, O. Ye., & Shevelko, K. O. (2021). Kryterii vidboru navchalnykh onlain-platform dlia pidhotovky maibutnikh perekladachiv [Criteria for the selection of online learning platforms for the training of future translators]. *Inozemni movy*, 1, 52–57. DOI: <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2021.1> [in Ukrainian].

5. Pysanko, M. L., & Martynenko, O. Ye. (2020). Moodle yak zasib navchannia maibutnikh perekladachiv zasobamy elektronnoho kursu z audiiuvannia anhliiskoiu movoiu [Moodle as a tool for training future translators through an e-course in English listening comprehension]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 75(1), 237–252. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v75i1.2644> [in Ukrainian].

6. Pivien, N. M., & Borodenko, L. M. (2019). Do problemy vykladannia dystsypliny "Osnovy mashynnoho perekladu" studentam-perekladacham iz dvokh slovianskykh mov na ukrainsku [On the problem of teaching the discipline "Fundamentals of machine translation" to translation students from two Slavic languages into Ukrainian]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriiia: Filolohiia*, 43(4), 90–94. DOI: <https://doi.org/10.32841/2409-1154.2019.43.4.22> [in Ukrainian].

7. Natsionalnyi universytet bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. (2025). Polozhennia pro orhanizatsiiu osvithnoho protsesu v Natsionalnomu universyteti bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy [Regulation on the organization of the educational process at the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine]. Kyiv. DOI: https://old.nubip.edu.ua/sites/default/files/u187/zsu-smya-nubip_ukrayini-7.5-021-07-polozhennya_pro_organizaciyu_osvithnogo_procesu_2025_r.pdf [in Ukrainian].

8. Trebik, O., Poltoratska, A., & Kapiton, A. (2023). CAT-instrumenty ta yikh mistse u strukturi pidhotovky maibutnikh perekladachiv [CAT tools and their place in the structure of future translators' training]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi Akademii upravlinnia personalom. Filolohiia*, 1(6), 57–63. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.philol.2023.1.9> [in Ukrainian].

9. Chernovatyi, L. (2022). Problemy mashynnoho perekladu ta yoho zastosuvannia u navchanni maibutnikh perekladachiv [Problems of machine translation and its application in the training of future translators]. *Naukovi zapysky. Seriiia: Filolohichni nauky*, 202, 84–93. DOI: <https://doi.org/10.36550/2522-4077-2022-1-202-84-93> [in Ukrainian].

10. Alolaywi, Y. (2022). The effects of a translation training program on English as a foreign language trainees' translation skills. *Frontiers in Education*, 7, 942272. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.942272>

11. Chan, V. (2025). Enhancing translation technology skills through blended learning: A study of student perceptions and satisfaction with bMOOC in

higher education. *Frontiers in Education*, 10, 1613880. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1613880>

12. Khoury, O. (2022). Perceptions of student-centered learning in online translator training: Findings from Jordan. *Heliyon*, 8(6). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09644>

13. Madkur, M., & Alaskar, H. (2024). Impacts of LMS socio-linguistic and psychometric factors on students' English and translation proficiency and communicative competence: A paradigm shift during COVID-19 pandemic. *Journal of Language Teaching and Research*, 15(5), 1526–1537. DOI: <https://doi.org/10.17507/jltr.1505.1>

14. Pakhomova, T., Hryhorieva, V., Omelchenko, A., Kalenyk, M., & Semak, L. (2023). The formation of digital competence by means of information and communication technologies among students of

higher education. *Revista Eduweb*, 17(2), 78–88. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.7>

15. Ramírez-Polo, L., & Vargas-Sierra, C. (2023). Translation technology and ethical competence: An analysis and proposal for translators' training. *Languages*, 8(2), 93. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages8020093>

16. Thowaini, B. M., & Qassem, M. (2024). The impact of an industry-driven translation training program on the performance of trainee translators. *Cogent Arts & Humanities*, 11(1), 2339618. DOI: <https://doi.org/10.1080/23311983.2024.2339618>

17. Tian, X. (2024). Personalized translator training in the era of digital intelligence: Opportunities, challenges, and prospects. *Heliyon*, 10(20). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e39354>

© О. І. Сергієнко

Оглядова

Надійшла до редакції 10.09.2025

Прийнято до публікації 02.10.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-10>

Ю. М. Сімічева

*КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0423-9516> – Ю. М. Сімічева

✉ 12022611j@gmail.com

МЕТОДИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ЗАСОБІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Анотація. У статті розглянуто актуальну проблему використання штучного інтелекту (ШІ) у процесі вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти. Підкреслено, що стрімкий розвиток цифрових технологій зумовлює потребу у реформуванні системи освіти та пошуку нових методів інтенсифікації навчання. Продемонстровано, що впровадження технологій ШІ може стати одним із ключових чинників модернізації іншомовної підготовки в закладах вищої освіти, адже ШІ здатний забезпечити персоналізацію, інтерактивність та практичну спрямованість навчального процесу. Метою роботи є визначення педагогічного потенціалу ШІ як інструмента інтенсифікації іншомовної підготовки та обґрунтування практичних шляхів його впровадження у вищій школі. У дослідженні використано комплекс загальнонаукових методів (таких як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація), що дозволило не лише охарактеризувати сучасні підходи до інтеграції технологій ШІ у мовну освіту, а й проаналізувати їх ефективність на практиці. В експериментальній частині статті подано результати педагогічного дослідження, проведеного серед студентів спеціальності «Туризм» Хортицької національної академії. Залучення інструментів ШІ (FluentU, Elsa Speak, Replika, LingQ, Mindsnacks, MakeMyTale та ін.) сприяло зростанню рівня сформованості мовних компетентностей студентів, особливо у сферах говоріння та аудіювання, а також підвищило мотивацію до навчання і якість самостійної роботи. Результати експерименту підтвердили, що інтенсивне використання ШІ-додатків у навчальному процесі забезпечує швидше засвоєння лексичного та граматичного матеріалу, створює умови для розвитку критичного мислення, креативності та індивідуалізації навчання. Водночас у статті підкреслюється необхідність педагогічного супроводу й контролю з боку викладача, дотримання принципів академічної доброчесності та врахування технічних і соціальних обмежень студентів. Зроблено висновок, що ШІ не замінює викладача, але значно розширює його дидактичний інструментарій, сприяє активізації студентів та інтенсифікації процесу іншомовної підготовки.

Ключові слова: штучний інтелект, іноземна мова, інтенсифікація навчання, індивідуалізація, заклад вищої освіти.

J. M. Simicheva

*MIHE “Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy”
of Zaporizhzhia Regional Council, Zaporizhzhia, Ukraine*

METHODS OF INTENSIFYING FOREIGN LANGUAGE LEARNING THROUGH THE ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS

Abstract. The article is devoted to the study of the role and potential of artificial intelligence (AI) technologies in intensifying the process of foreign language learning in higher education institutions. Considering the rapid development of scientific and technological progress, the author emphasizes the importance of AI as one of the most powerful tools for transforming the educational sphere. The paper notes that the current higher education system faces the challenge of reforming traditional approaches to teaching foreign languages, which is dictated by globalization and digitalization. The purpose of the study is to determine the role of AI in the intensification of language learning and to identify effective methods of integrating AI into the educational process. A wide range of general scientific methods such as analysis, synthesis, comparison, generalization,

and systematization were used in order to evaluate the advantages and limitations of AI-assisted learning. The article highlights some key AI tools and applications (including chatbots, language learning apps, and adaptive platforms) that can personalize the learning process, provide immediate feedback, support interactive practice, and compensate for the lack of live communication in online and distance learning. The results of the experimental research conducted at Khortytska National Academy confirm that the integration of AI applications (such as Elsa Speak, FluentU, Replika, MakeMyTale, Mondly, LingQ, and others) significantly improves the acquisition of vocabulary, pronunciation, speaking, and writing skills, while also increasing students' motivation and engagement. A comparison of control and experimental groups demonstrated that the use of AI tools provides faster and more effective progress, especially in speaking and listening skills, as AI-supported learning allows students to practice language independently and without psychological barriers. The study emphasizes that gamification, interactive simulations, and virtual communication with AI-powered assistants create conditions for intensive learning and better mastery of foreign language competences. The article concludes that AI should be seen as a supportive tool for teachers rather than a substitute, as the educator remains the key figure in directing and controlling the learning process. Prospects for further research include a deeper analysis of the advantages and risks of AI in the intensification of foreign language learning, as well as the development of strategies to overcome ethical, methodological, and technical challenges of its integration.

Key words: artificial intelligence (AI), foreign language, intensification of learning, individualization, higher education institution.

Постановка проблеми. З огляду на швидкий розвиток науково-технічної думки створення штучного інтелекту (ШІ) можна віднести до одного з найяскравіших проявів удосконалення технологічної сфери життя. Штучний інтелект нині використовується в медицині, виробництві, діагностиці, для забезпечення національної безпеки; системи ШІ використовуються банками у страховій діяльності та управлінні власністю. Штучний інтелект значно сприяє спрощенню технологічних процесів, адже він може виконувати ті завдання, які людині не під силу, допомагати людям із особливими потребами, а також сприяти розвитку наземних і космічних досліджень. Але особливе місце посідає використання штучного інтелекту в освіті. Система освіти загалом і вищої освіти зокрема стикається з необхідністю реформування, перегляду традиційних підходів до змісту й організації освітнього процесу з урахуванням вимог глобалізації та інформатизації суспільства [4, с. 247]. Стратегія реформування сучасної іншомовної освіти у ВНЗ спрямована на модернізацію цієї сфери, оновлення змісту, форм і методів навчання іноземних мов шляхом запровадження нових технологій, провідне місце серед яких посідають технології штучного інтелекту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розкриттю сутності поняття штучного інтелекту (ШІ) та його ролі у сучасному освітньому просторі приділяється значна увага в роботах вітчизняних та зарубіжних науковців. Такі дослідники, як Джин Ха Ву та Хийоул Чой (Південна Корея), провели дослідження сучасних інструментів навчання мови на основі штучного інтелекту, розроблених протягом останніх п'яти років. Науковці зі Сполучених Штатів Америки Алекс Дорнбург та Крістин Давін у своїх роботах розглянули роль

ChatGPT у створенні планів уроків для вчителів іноземної мови та особливості його використання для покращення ефективності навчальних занять [5, с. 123]. Вчені дійшли висновку, що ШІ може генерувати високоякісні плани уроків, але отримані результати були досить варіативними, що свідчить про необхідність нагляду педагога-професіонала для забезпечення відповідності сучасній педагогічній практиці. Варто також звернути увагу на роботи дослідників Європейської мережі академічної доброчесності (ENAI) Т. Фолтинек, С. Б'єлобаба, І. Глендіннінг, З. Реза Хан, Р. Сантос, П. Павлетіч та Ю. Кравяр, які розробили конкретні рекомендації для освітян з питань етичного використання технологій штучного інтелекту [7, с. 154]. Українські вчені також не лишались осторонь і зробили внесок у дослідження напрямів використання ШІ у сучасних умовах. Серед них такі науковці, як А. Дубчак та Я. Литвиненко, що розглянули переваги та ризики застосування технологій ШІ в освіті, А. Банарцева та Л. Малигіна, які проаналізували ШІ як мультимодальну лінгводидактичну систему, В. Грицишин, Н. Габрусєва, А. Шевченко, Г. Андрощук, які розглядали у своїх роботах загальні питання застосування технологій ШІ в освітньому процесі, та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз досліджень показав, що питання використання штучного інтелекту в освітньому процесі привертає увагу як окремих науковців, так і міждисциплінарних дослідницьких груп з різних країн, що свідчить про глобальну актуальність порушеної проблематики. Проте питанню визначення ролі штучного інтелекту у процесі вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти, зокрема методам інтенсифікації навчання з використанням технологій ШІ, приді-

лено не досить уваги, що визначає актуальність нашого дослідження.

Мета статті – визначити роль штучного інтелекту для інтенсифікації вивчення іноземної мови у вищій школі та методи його впровадження в освітній процес.

У статті використовуються такі загальнонаукові методи дослідження, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація. Комплекс зазначених методів дав змогу визначити роль штучного інтелекту в процесі інтенсифікації навчання студентів ВНЗ іноземної мови, а також проаналізувати найефективніші методи роботи зі ШІ в освітній сфері.

Виклад основного матеріалу дослідження. Насамперед варто звернутись до визначення поняття «штучний інтелект» відповідно до Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні. Документ визначає ШІ як організовану сукупність інформаційних технологій, із застосуванням якої можна виконувати складні комплексні завдання шляхом використання системи наукових методів досліджень і алгоритмів обробки інформації, отриманої або самостійно створеної під час роботи, а також створювати та використовувати власні бази знань, моделі прийняття рішень, алгоритми роботи з інформацією та визначати способи досягнення поставлених завдань [12]. Штучний інтелект також визначають як особливі технології опрацювання інформації, які об'єднують моделі та алгоритми, забезпечуючи здатність навчатися та виконувати когнітивні завдання з метою прогнозування та прийняття рішень у матеріальному та віртуальному середовищах. Системи штучного інтелекту розроблені для роботи з різним ступенем автономності за допомогою моделювання та представлення знань, використання даних і обчислення кореляцій [12].

ШІ використовується майже у всіх сферах життя і діяльності сучасної людини, але у контексті вивчення англійської мови він відіграє роль інструмента, який може не лише зробити процес навчання легшим і цікавішим, але й дає студентам можливість для інтерактивної мовної практики [10, с. 23]. З огляду на те, що в Україні значна кількість ВНЗ працює в дистанційному форматі, саме недостатня кількість або відсутність практики живого спілкування сповільнює процес оволодіння іноземною мовою та позбавляє студентів мотивації до її вивчення. Як показують дослідження, цю проблему можна досить ефективно вирішити за допомогою включення інструментів штучного інтелекту до планування і проведення навчальних занять у вищій школі. Наприклад, мовні моделі та віртуальні асистенти можуть допомогти викла-

дачу створити персоналізоване практичне заняття, адаптоване до рівня знань та інтересів студентів, що дозволить їм швидше і ефективніше засвоїти навчальний матеріал. Також технології ШІ здатні надавати миттєвий зворотний зв'язок під час виконання мовних вправ, що дає змогу студентам негайно виправляти свої помилки й удосконалювати навички в реальному часі [8, с. 53]. На сучасному етапі розвитку освітніх технологій навчання зі ШІ можна віднести до інтенсивного методу навчання, адже він є орієнтованим на прискорене та ефективне засвоєння знань і навичок за короткий період часу. Основними характеристиками інтенсивних методів вивчення іноземної мови є висока активність учасників навчального процесу, використання інтерактивних вправ, практичних завдань і активної, безперервної мовної практики на основі вивченого теоретичного матеріалу. Основною метою інтенсивних методів вивчення мов є забезпечення умов для максимального занурення в навчальний матеріал, що дозволяє досягти високих програмних результатів навчання [4, с. 248]. Ще однією перевагою використання інтенсивних методів навчання є організація цілеспрямованого підходу до вивчення іноземної мови, коли студенти чітко розуміють, як саме матеріал буде використаний у реальному житті та подальшій їхній професійній діяльності. Сучасна освіта змінюється, як змінюються і потреби студентів як майбутніх фахівців у різних сферах. Ринок праці вимагає від прогресивного спеціаліста креативності та гнучкості мислення і саме використання ШІ у навчальному процесі через адаптивні програми та інтерактивні платформи сприяє індивідуалізації навчання та розвитку критичних навичок навіть під час самостійної роботи та асинхронного навчання [2, с. 168]. Ці технології роблять процес навчання цікавішим, підвищують мотивацію та сприяють кращому засвоєнню теоретичних і практичних знань.

Виникає чимало дискусій стосовно введення штучного інтелекту в освітній процес, а саме його інтеграції до програмних курсів вивчення іноземної мови, адаптації навчальних програм, інтерактивних платформ та інтелектуальних додатків до вимог ВНЗ. Для цього необхідно залучати викладачів до підготовки навчальних матеріалів з орієнтиром на інтенсифікацію процесу вивчення мови, а також підвищення ролі практичної діяльності порівняно з теоретичним опануванням курсу. До основних підходів до інтенсивного навчання іноземної мови на основі ШІ можна віднести максимальну мовну практику через адаптивні системи, які автоматично налаштовують завдання під індивідуальні потреби студентів. Саме такий підхід сприяє більш ефектив-

ному засвоєнню матеріалу та підвищенню мотивації здобувачів освіти, адже кожен студент отримує саме ті персоналізовані завдання, які відповідають його рівню та потребам [1, с. 215].

Наступний підхід включає у себе віртуальну реальність та інтерактивні чат-боти на базі ШІ, які здатні створити повноцінне мовне середовище для відпрацювання навичок спілкування в реальних життєвих та професійних ситуаціях [2, с. 172]. Використання віртуальних симуляцій також дозволяє моделювати різні сценарії, що допомагає студентам практикувати мову в контексті, а не відірвано від реальності. Важливим є також використання інтерактивних методів навчання, зокрема рольових ігор та групових дискусій, організованих за допомогою інструментарію ШІ, адже вони стимулюють розвиток комунікативних навичок і критичного мислення в рамках підібраної викладачем тематики [2, с. 173].

Під час вивчення питання впливу ШІ на підвищення інтенсивності та результативності навчання студентів іноземної мови ми провели експериментальне дослідження серед здобувачів освіти Хортицької національної академії. Мета дослідження – перевірити гіпотезу про те, що інтенсивне використання ШІ-додатків у навчальному процесі позитивно вплине на засвоєння знань учнями порівняно з традиційними методами навчання. Для експерименту було вибрано дві групи студентів Хортицької національної академії, а саме Тб-2 (експериментальна група) і Тб-3 (контрольна група). У програму експериментальної групи ми впровадили методику інтенсивного навчання за допомогою ШІ. Експеримент охопив вивчення таких тем, як “Hotel operations”, “About your guest”. Для впровадження інноваційних методів було використано кілька сучасних додатків на основі ШІ, таких як Elsa Speak, FluentU, MakeMyTale, Mondly, Replika, Deep Dream Generator, Mindsnacks, AI Writer, Talkpal, SpeakPal. У контрольній групі програма навчання залишалась незмінною, використовувались традиційні методи навчання, аудіо- та відеоматеріали до програмних підручників та інтерактивні платформи.

Для того щоб ефективно проаналізувати вплив інтеграції інтенсивних методів навчання за допомогою штучного інтелекту (ШІ) до навчального процесу, було проведено двохетапне тестування: перед початком експерименту та після його завершення. Під час ознайомлення з темами за підручником викладач додавав завдання на практику всіх видів мовленнєвої діяльності за допомогою різноманітних сервісів ШІ. Наприклад, додаток FluentU дав можливість підібрати відеоматеріали з реальних життєвих ситуацій, що сприяло вве-

денню нової лексики безпосередньо у контексті. Наприклад, під час вивчення теми “Hotel operations” студенти переглядали відео про процес реєстрації в готелі, аналізували реальні проблеми, які можуть виникнути під час поселення та виселення клієнтів, тим самим не лише збагачуючи словниковий запас, а й розширюючи власний професійний світогляд.

Що стосується завдань із самостійної роботи, надзвичайно корисним був сервіс Elsa Speak, адже з його допомогою студенти тренували правильну вимову нових слів і фраз. Також використання цього додатка стало в нагоді студентам, які навчаються асинхронно і не мають можливості відвідувати пари онлайн в умовах військового стану. Важливо зазначити, що програма надає індивідуальний зворотний зв'язок щодо виправлення помилок у вимові, тим самим сприяючи покращенню фонематичних навичок. Доведено, що гейміфікація навчання для людей будь-якого віку є одним з потужних інструментів його інтенсифікації, а також допомагає створити додаткову мотивацію до вивчення складного матеріалу через гру. Сервіс Mindsnacks чудово впорався із завданням на введення нової лексики в ігрові вправи для кращого її запам'ятовування.

В експериментальній групі також активно використовувався додаток Replika, за допомогою якого студенти спеціальності «Туризм» тренували діалоги з віртуальним співрозмовником, могли відчувати себе в ролі менеджера готелю або клієнта, тим самим застосували знання лексики та граматичних конструкцій на практиці. В умовах дистанційного навчання саме відсутність живого спілкування та практики мови зазвичай гальмує процес навчання, а ШІ допомагає вирішити цю проблему без залучення додаткових ресурсів.

Також в експериментальній групі студентів викладач диференціював завдання за рівнем складності відповідно до попередньої мовної підготовки здобувачів освіти. Тож для створення персоналізованих завдань підвищеного рівня складності в пригоді став додаток LingQ, що являє собою платформу з автентичними текстами та AI-підказками для словникового запасу. Використання цього сервісу потребує додаткової роботи викладача з пошуку та відбору текстів відповідної програмі тематики, але цікава сучасна лексика та можливість познайомитись з автентичними матеріалами значно підвищувала мотивацію до навчання та сприяла розвитку навичок читання, розуміння та критичного аналізу англійських текстів [7, с. 154]. На початку вивчення курсу було помічено, що студенти як контрольної, так і експериментальної груп уникають завдань,

які потребують креативного підходу. Саме тому викладач використав додаток MakeMyTale, в якому студенти могли створювати власні історії англійською мовою, тим самим тренуючи навички письма із застосуванням вивченої лексики та граматичних моделей. Студенти з радістю звертались за допомогою до віртуального асистента, адже він надавав підказки щодо лексики та граматики, стимулюючи їх до створення оригінальних текстів на задану тему у відповідності до власних креативних ідей.

Студенти контрольної групи навчалися за допомогою традиційних методів навчання з використанням підручника, робочого зошита, аудіо-, відеоматеріалів, а також інтерактивних платформ. Викладач застосовував індивідуальні, парні та групові форми роботи за можливості, коли студенти могли працювати на парі онлайн, але важкі умови сьогодення значно ускладнювали процес особистої взаємодії через відсутність можливості синхронного навчання у більшості представників студентства.

Після вивчення двох тем за підручником “Carrer Path. Tourism” було проведено тестування для порівняння результатів навчання студентів за чотирма видами мовленнєвої діяльності. Аналіз результатів тестування показав, що інтеграція додатків на основі штучного інтелекту сприяла глибшому засвоєнню матеріалу та підвищенню цікавості студентів до використання мови в живому спілкуванні. Найбільше відрізнялись показники говоріння та слухання, адже у форматі дистанційного навчання студенти контрольної групи не мали можливості практикувати вживання лексичних одиниць і граматичних конструкцій повною мірою через невелику кількість академічних годин, відсутність можливості бути присутніми на парах тощо. Студенти ж експериментальної групи практикували навички говоріння і поза межами аудиторії, під час самостійної роботи, працюючи з віртуальними помічниками на основі ІІІ. Також значно покращились результати письмових завдань експериментальної групи, адже сервіси ІІІ не лише допомагали їм у пошуку свіжих ідей для створення монологічних і діалогічних письмових висловлень, а і сприяли покращенню грамотності письма за допомогою м'якої корекції помилок. Варто зазначити, що процес вивчення обох тем в експериментальній групі відбувався набагато швидше і інтенсивніше завдяки залученню студентів до самостійної роботи з додатками на основі ІІІ вдома.

Таким чином, дослідження показало, що інтеграція ІІІ в навчальний процес з вивчення іноземної мови у ВНЗ здатна значно покращити рівень засвоєння знань та інтенсифікувати навчальний

процес, особливо в аспектах лексики та говоріння. Переваги використання ІІІ включають також можливість отримати швидкий зворотний зв'язок та проаналізувати власні помилки одразу, що сприяє підвищенню грамотності студентів та допомагає подолати страх зробити помилку на занятті з викладачем [11, с. 15].

Однак варто звернути увагу також на труднощі, які виникли в процесі застосування сервісів ІІІ в навчанні. По-перше, це необхідність ґрунтовної підготовки викладача з метою відбору саме тих сервісів, які відповідатимуть потребам учнів, допомагатимуть розвивати їхні слабкі сторони і підтримувати сильні [13, с. 53]. По-друге, це питання академічної доброчесності. Викладачі мають слідкувати, щоб ресурси ІІІ стали помічниками для студента в засвоєнні знань, а не повністю замінили його особистість у навчальному процесі. Разом із цим виникає чимало технічних складнощів. Особливо це стосується студентів, які перебувають у складних життєвих умовах через війну в Україні і не мають доступу до швидкісного Інтернету, через проблеми з електроенергією, або не мають фінансової можливості придбати необхідне технічне обладнання для навчання. В цьому випадку завдання викладача полягає в адаптації інтернет-ресурсів та додатків до можливостей студентів, пошук альтернативних рішень для того, щоб ніхто не лишився осторонь. Також варто зазначити, що використання ІІІ вимагає підвищення кваліфікації вчителів та з метою підготовки їх до роботи з новими технологіями, адже саме кваліфікований і обізнаний викладач є запорукою ефективного навчання, особливо в інтенсивному форматі [13, с. 55].

Інтенсивні методи навчання, безумовно, стають більш сучасними, цікавими та ефективними із залученням додатків на основі штучного інтелекту. Студенти можуть користуватись ресурсами не лише під час виконання завдань відповідно до навчальної програми, а й у власній науково-пошуковій діяльності, для поглибленого дослідження потенційних напрямів науково-дослідницьких проєктів, структурування планів есе та презентаційних матеріалів, ідентифікації можливих стратегій розв'язання проблемних ситуацій та розширення кола альтернативних точок зору на досліджувані питання [10, с. 24].

Як показує практика, саме побудова спонтанних усних висловлень становить найбільшу складність для студентів, адже вона вимагає миттєвої реакції, швидкого підбору лексичних одиниць та граматичних конструкцій, а також їхньої правильної фонетичної реалізації. Саме в цьому контексті інтеграція таких технологій ІІІ, як чат-боти, від-

криває нові перспективи для інтенсифікації процесу розвитку усного мовлення з використанням іноземної мови [9, с. 208]. Чат-боти спроможні імітувати взаємодію зі співрозмовником у різноманітних ситуаціях, даючи студентам можливість практикувати усне мовлення шляхом багаторазового повторення, тренувати швидкість реакції, експериментувати з лексичним наповненням та інтонаційним оформленням власних висловлювань [3]. Чат-бот є незалежним оцінювачем, неупередженим і беземоційним, що знижує так званий афективний фільтр у студентів, який притаманний комунікації з викладачем і підсилює страх перед помилками. Таким чином, взаємодія зі ШІ підвищує внутрішню готовність до мовленнєвої діяльності.

Висновки. Підсумовуючи все вищесказане, можна зробити висновок, що використання штучного інтелекту на заняттях із вивчення іноземної мови у закладах вищої освіти дозволяє інтенсифікувати процес вивчення мови, зробити заняття більш цікавими і захоплюючими для студентів за рахунок індивідуалізації та персоналізації інтернет-ресурсів. Залучення додатків та програм на основі ШІ дає можливість здобувачам освіти миттєво отримати зворотний зв'язок, створює стійку мотивацію до пізнавальної діяльності, активізує розумові здібності, позбавляє студентів страху робити помилки та руйнує мовленнєвий бар'єр, який зазвичай формується через брак практики живого використання мови в процесі спілкування. Викладач усе ще залишається центральною фігурою в навчальному процесі, адже він спрямовує використання ШІ на досягнення конкретних навчальних цілей, які сприяли би розвитку самостійного мислення та забезпечували всебічну мовну освіту майбутніх фахівців. Сервіси ШІ приходять на допомогу викладачу, даючи йому можливість залучити до роботи пасивних студентів, тих, хто не має можливості відвідувати навчальні заняття онлайн, якщо йдеться про дистанційний формат навчання, а також тих, хто не впевнений у своїх силах і потребує додаткової мотивації. Сервіси ШІ сприяють розвитку абстрактного та логічного мислення, індивідуалізації та інтенсифікації навчання через самостійну роботу з цифровими ресурсами. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у детальному аналізі позитивних та негативних сторін використання ШІ у процесі вивчення іноземної у вищій школі, а також розробці стратегій подолання труднощів на шляху до інтенсифікації навчального процесу.

Список літератури:

1. Брутман А., Наумчук Т. Штучний інтелект на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти. Сучасні дослідження з

іноземної філології. 2023. № 1(23). С. 211–219. DOI: <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.23.211-218> (дата звернення: 18.09.2025).

2. Вікторова Л. В., Кочарян А. Б., Мамчур К. В., Коротун О. О. Застосування штучного інтелекту та чат-ботів під час вивчення іноземної мови. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. 2021. Вип. 32, т. 2. С. 166–173.

3. Горбенко С. Штучний інтелект як технологія створення автоматизованих інтелектуальних систем. 2016. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/5044/1/2016042829_TEZY_V3_P349.pdf (дата звернення: 25.09.2025).

4. Грицишин В., Габрусєва Н. Штучний інтелект сьогодні і завтра. Фундаментальні та прикладні проблеми сучасних технологій : тези Міжнародної науково-технічної конференції. Тернопіль, 2020. С. 247–248. URL: http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/31822/2/FAPMT_2020_Hrytsyshyn_V-Artificial_intelligence_247-248.pdf (дата звернення: 25.09.2025).

5. Єфремов М. Ф., Єфремов Ю. М. Штучний інтелект, історія та перспективи розвитку. Вісник ЖДТУ. Серія «Технічні науки». 2016. № 2(45). С. 123–126. DOI: [https://doi.org/10.26642/tn-2008-2\(45\)-123-126](https://doi.org/10.26642/tn-2008-2(45)-123-126).

6. Зубенко О. В. Штучний інтелект і вивчення іноземної мови. Закарпатські філологічні студії. 2023. № 27(2). С. 80–85. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.27.2.15> (дата звернення: 07.08.2024).

7. Кадемія М., Візнюк І., Поліщук А., Долинний С. Використання штучного інтелекту у вивченні іноземної мови здобувачами освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2022. С. 153–163. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-153-163>.

8. Кушмар Л. В., Колот Л. А. Myenglishlab як одна з інноваційних платформ змішаного навчання. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов. 2019. Вип. 89. С. 52–58. DOI: <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2019-89-08>.

9. Левчук А. Штучний інтелект: лінгвістичні аспекти. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. 2015. № 4. С. 205–209.

10. Погорєленко А. К. Штучний інтелект: сутність, аналіз застосування, перспективи розвитку. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2018. № 32. С. 22–27.

11. Порохова О. Є. Сутність і проблематика штучного інтелекту. Одеса, 2019. 30 с.

12. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні : розпорядження Кабінету Міністрів України від 02.12.2020 р. № 1556-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> (дата звернення: 25.09.2025).

13. Baidoo-Anu D., Owusu Ansah I. Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI):

Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI*. 2023. № 7(1). P. 52–62. DOI: <https://doi.org/10.61969/jai.1337500> (дата звернення: 03.09.2025).

References:

1. Brutman A., & Naumchuk T. (2023). Shtuchnyi intelekt na zaniattiakh z inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam u zakladakh vyshchoi osvity [Artificial Intelligence in Foreign Language Classes for Professional Purposes in Higher Education Institutions]. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filologii – Modern Research in Foreign Philology*, 1(23), 211–219. <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2023.23.211-218> [in Ukrainian].
2. Viktorova L. V., Kocharian A. B., Mamchur K. V., & Korotun O. O. (2021). Zastosuvannia shtuchnoho intelektu ta chat-botiv pid chas vyvchennia inozemnoi movy [The Use of Artificial Intelligence and Chatbots in Foreign Language Learning]. *Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v osviti – Information and Communication Technologies in Education*, 32(2), 166–173 [in Ukrainian].
3. Horbenko, S. (2016). Shtuchnyi intelekt yak tekhnolohiia stvorennia avtomatyzovanykh intelektualnykh system [Artificial Intelligence as a Technology for Creating Automated Intelligent Systems]. Retrieved from: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/5044/1/2016042829_TEZY_V3_P349.pdf (Last accessed: 25.09.2025) [in Ukrainian].
4. Hrytshyn V., & Habruseva N. (2020). Shtuchnyi intelekt sohodni i zavtra [Artificial Intelligence Today and Tomorrow]. *Fundamentalni ta prykladni problemy suchasnykh tekhnologii: tezy Mizhnarodnoi naukovo-tekhnichnoi konferentsii – Fundamental and Applied Problems of Modern Technologies: Proceedings of the International Scientific and Technical Conference*, Ternopil, 247–248. Retrieved from: http://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/31822/2/FAPMT_2020_Hrytshyn_V-Artificial_intelligence_247-248.pdf (Last accessed: 25.09.2025) [in Ukrainian].
5. Yefremov M. F., & Yefremov Yu. M. (2016). Shtuchnyi intelekt, istoriia ta perspektyvy rozvytku [Artificial Intelligence, History and Development Prospects]. *Visnyk ZhDTU. Seriiia “Tekhnichni nauky” – Bulletin of Zhytomyr State Technological University. Series: Technical Sciences*, 2(45), 123–126. DOI: [https://doi.org/10.26642/tn-2008-2\(45\)-123-126](https://doi.org/10.26642/tn-2008-2(45)-123-126) [in Ukrainian].
6. Zubenko O. V. (2023). Shtuchnyi intelekt i vyvchennia inozemnoi movy [Artificial Intelligence and Foreign Language Learning]. *Zakarpatski filolohichni studii – Transcarpathian Philological Studies*, 27(2), 80–85. DOI: <https://doi.org/10.32782/>

tps2663-4880/2022.27.2.15 (Last accessed: 07.08.2024) [in Ukrainian].

7. Kademiia M., Vizniuk I., Polishchuk A., & Dolynnyi S. (2022). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u vyvchenni inozemnoi movy zdobuvachamy osvity [The Use of Artificial Intelligence in Foreign Language Learning by Students]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern Information Technologies and Innovative Teaching Methods in Training Specialists: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 63, 153–163. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-153-163> [in Ukrainian].

8. Kushmar L. V., & Kolot L. A. (2019). MyEnglishLab yak odna z innovatsiinykh platform zmishanoho navchannia [MyEnglishLab as One of the Innovative Platforms for Blended Learning]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriiia: Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov – Bulletin of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series: Foreign Philology. Methods of Teaching Foreign Languages*, 89, 52–58. DOI: <https://doi.org/10.26565/2227-8877-2019-89-08> [in Ukrainian].

9. Levchuk A. (2015). Shtuchnyi intelekt: lnhvistychni aspekty [Artificial Intelligence: Linguistic Aspects]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky – Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Eastern European National University*, 4, 205–209 [in Ukrainian].

10. Pohorelenko A. K. (2018). Shtuchnyi intelekt: sutnist, analiz zastosuvannia, perspektyvy rozvytku [Artificial Intelligence: Essence, Application Analysis, Development Prospects]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu – Scientific Bulletin of Kherson State University*, 32, 22–27 [in Ukrainian].

11. Porokhova O. Ye. (2019). Sutnist i problematyka shtuchnoho intelektu [The Essence and Problems of Artificial Intelligence]. Odesa, 30 p. [in Ukrainian].

12. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 02.12.2020 r. № 1556-r [On the Approval of the Concept of Artificial Intelligence Development in Ukraine: Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 02.12.2020 No. 1556-p]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-%D1%80#Text> (Last accessed: 25.09.2025) [in Ukrainian].

13. Baidoo-Anu D., & Owusu Ansah I. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI*, 7(1), 52–62. DOI: <https://doi.org/10.61969/jai.1337500> (Last accessed: 03.09.2025).

© Ю. М. Сімічева

Науково-методична

Надійшла до редакції 16.09.2025

Прийнято до публікації 08.10.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-11>

В. В. Швець

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4794-7182> – В. В. Швець

 v.v.shvets@udpu.edu.ua

МЕТОДИ ТА ПІДХОДИ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА КОРЕЙСЬКОЇ МОВ

Анотація. У статті здійснено ґрунтовний порівняльний аналіз сучасних методів викладання англійської та корейської мов у контексті міжкультурної взаємодії, що зумовлює її актуальність у добу глобалізації, цифрової трансформації освіти та зростаючої академічної мобільності. Важливість дослідження визначається потребою у пошуку ефективних дидактичних стратегій для навчання мов, які суттєво різняться за типологічними, фонологічними й культурно-прагматичними характеристиками. Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та практичне зіставлення ефективності провідних підходів до викладання англійської та корейської мов: комунікативного методу (CLT), аудіолінгвального методу (ALM), методу повного мовного занурення (Immersion Method) та проектного навчання (Project-Based Learning, PBL). Для досягнення поставленої мети використано порівняльний і контент-аналіз, синтез педагогічного досвіду, а також елементи емпіричного спостереження за навчальним процесом у мультикультурному середовищі. Нові дані отримано щодо адаптації зазначених методів до викладання мов різного структурного типу: зокрема, встановлено, що CLT забезпечує розвиток спонтанного усного мовлення та міжкультурної комунікації; ALM ефективний у формуванні фонетичних і граматичних навичок на початковому рівні; метод занурення сприяє подоланню мовного бар'єру та формуванню «мовного мислення»; тоді як PBL розвиває креативність, критичне мислення і навички колективної взаємодії через виконання практично значущих завдань. Отримані результати дослідження засвідчують, що оптимальним підходом є інтеграція цих методів у межах єдиної освітньої стратегії, що дозволяє гармонійно поєднувати структурне засвоєння граматики й лексики з розвитком комунікативної та соціокультурної компетентностей. Оригінальність роботи полягає в комплексному порівнянні застосування чотирьох ключових методів до викладання англійської та корейської мов у міжкультурному середовищі, що раніше не мало системного узагальнення у вітчизняних дослідженнях. Значення проведеного аналізу полягає у виробленні практичних методичних рекомендацій для викладачів, які можуть бути застосовані у розробці навчальних програм у закладах середньої та вищої освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаються у поглибленні емпіричної перевірки ефективності комбінованого використання методів у різних вікових та освітніх групах, а також у вивченні можливостей інтеграції цифрових технологій у межах зазначених підходів.

Ключові слова: англійська мова, корейська мова, комунікативний метод, аудіолінгвальний метод, метод занурення, проектне навчання, міжкультурна комунікація, мовна компетентність.

V. V. Shvets

*Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University,
Uman, Ukraine*

METHODS AND APPROACHES IN TEACHING ENGLISH AND KOREAN LANGUAGES

Abstract. The article presents a comprehensive comparative analysis of modern methods of teaching English and Korean in the context of intercultural communication, which determines its relevance in the era of globalization, digital transformation of education, and increasing academic mobility. The importance of the study lies in the need to identify effective didactic strategies for teaching languages that differ

significantly in typological, phonological, and cultural-pragmatic characteristics. The purpose of the study is to provide theoretical justification and practical comparison of the effectiveness of the leading approaches to teaching English and Korean: Communicative Language Teaching (CLT), the Audio-Lingual Method (ALM), the Immersion Method, and Project-Based Learning (PBL). To achieve this goal, the research employs comparative and content analysis, synthesis of pedagogical experience, and elements of empirical observation of the learning process in a multicultural environment. New findings have been obtained regarding the adaptation of these methods to the teaching of structurally different languages. In particular, it was established that CLT develops spontaneous speaking skills and intercultural communication; ALM is effective in developing phonetic and grammatical skills at the initial level; the immersion method facilitates overcoming the language barrier and forming “language thinking”; whereas PBL fosters creativity, critical thinking, and teamwork skills through the implementation of practice-oriented tasks. The results of the study demonstrate that the most effective approach is the integration of these methods within a single educational strategy, which harmoniously combines structural mastery of grammar and vocabulary with the development of communicative and sociocultural competences. The originality of the research lies in the comprehensive comparison of the application of four key methods to teaching English and Korean in an intercultural environment, which had not previously been systematically generalized in domestic studies. The significance of the conducted analysis is reflected in the development of practical methodological recommendations for teachers, which can be applied in designing curricula for secondary and higher education institutions. The prospects for further research include deepening the empirical verification of the effectiveness of combining these methods for different age and educational groups, as well as exploring the integration of digital technologies within these approaches.

Key words: English language, Korean language, Communicative Method, Audio-Lingual Method, Immersion Method, Project-Based Learning, intercultural communication, language competence.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку лінгводидактики характеризується інтенсивним пошуком ефективних методик викладання іноземних мов, що зумовлено процесами глобалізації, цифровізації освіти та зростанням міжкультурної мобільності. У цьому контексті вивчення англійської та корейської мов набуває особливого значення, оскільки англійська виступає універсальним засобом міжнародного спілкування, тоді як корейська активно поширюється у світі завдяки феномену “Hallyu” (Корейська хвиля) та зростаючому інтересу до культур Східної Азії.

Актуальність та наукова новизна дослідження. Актуальність теми визначається потребою у виробленні дидактичних стратегій, здатних забезпечити якісне формування іншомовної компетентності у процесі вивчення мов, що суттєво відрізняються за структурними і соціокультурними характеристиками. Наукова новизна роботи полягає у комплексному зіставленні ефективності чотирьох провідних підходів – комунікативного методу, аудіолінгвального методу, методу повного мовного занурення та проектного навчання – у викладанні англійської та корейської мов у міжкультурному середовищі, що раніше не мало системного узагальнення у вітчизняній методиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічним підґрунтям дослідження стали праці зарубіжних і вітчизняних науковців, які комплексно висвітлюють сучасні підходи до викладання іноземних мов у міжкультурному та цифровому контексті.

Зокрема, концептуальні засади комунікативного підходу розкрито у працях J. C. Richards [9],

H. D. Brown [2], M. Canale та M. Swain [4], а також доповнено сучасними розробками у сфері інтеркультурної комунікації (M. Byram [3]) та практичної реалізації CLT (I. Lee [8]).

Теоретичні основи аудіолінгвального методу закладені у працях С. С. Fries [5] і В. Ф. Skinner [11]; їхні ідеї пізніше отримали розвиток у сучасних дослідженнях, які акцентують на ефективності формування фонетичних і граматичних навичок (J. C. Richards, T. S. Rodgers [10]).

Метод повного мовного занурення обґрунтовано у працях F. Genesee [6] та Н.-М. Sohn [12]; новітні дослідження підкреслюють його значення для формування «мовного мислення» та подолання мовного бар’єра в іншомовному середовищі (О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька [13]).

Потенціал проектного навчання активно висвітлювався у працях S. Bell [1], а також у сучасних міждисциплінарних дослідженнях, присвячених інтеграції PBL із цифровими технологіями (J. C. Richards, T. S. Rodgers [10]).

Окремий напрям становлять дослідження з методики викладання корейської мови. Культурно-лінгвістичні особливості навчання детально розглянуті у роботах R. King [7], I. Lee, S. Kim [8].

В українському науковому дискурсі актуальні аспекти іншомовної освіти у контексті цифрової трансформації й інноваційних підходів представлено в працях Н. М. Костриці [14]. Ці дослідження дозволяють поєднати світовий і національний досвід у пошуку оптимальних стратегій викладання англійської та корейської мов у сучасному мультикультурному освітньому просторі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичний аналіз ефективності застосування чотирьох провідних методів викладання англійської та корейської мов у міжкультурному контексті. Для досягнення поставленої мети передбачено вирішення таких **завдань**:

– проаналізувати специфіку застосування комунікативного, аудіолінгвального, методу занурення та проектного підходу у викладанні англійської і корейської мов;

– виявити соціокультурні та типологічні чинники, що впливають на результативність формування іншомовної компетентності;

– здійснити зіставний аналіз ефективності зазначених методів з урахуванням культурних відмінностей цільових мов;

– сформулювати практичні методичні рекомендації щодо поєднання різних підходів у сучасному освітньому процесі.

Об'єкт дослідження – процес формування іншомовної компетентності у закладах середньої та вищої освіти.

Предмет дослідження – методи навчання англійської та корейської мов у контексті міжкультурної взаємодії.

У ході дослідження було застосовано такі **методи**:

1) порівняльний аналіз, спрямований на зіставлення дидактичної ефективності різних методів;

2) контент-аналіз сучасних науково-методичних джерел;

3) синтез педагогічного досвіду у мультикультурному середовищі;

4) емпіричне спостереження, що дозволяє відстежити динаміку навчального процесу: пілотне опитування 15 студентів спеціальностей «Англійська мова» (УДПУ, 2025) та 15 студентів спеціальностей «Корейська мова» (КНЛУ, 2025).

Опитування мало на меті з'ясувати суб'єктивну оцінку ефективності методів за трьома критеріями: розвиток усного мовлення, формування граматичних та фонетичних навичок, мотиваційний ефект.

Основні результати дослідження. Сучасна парадигма викладання іноземних мов базується на інтерактивності, ситуативності та моделюванні реального спілкування, що дозволяє створити умови для формування мовленнєвої, соціокультурної, стратегічної та когнітивної компонент іншомовної компетентності [4; 5]. Особливо важливо враховувати типологічні контрасти між англійською та корейською мовами, що зумовлюють необхідність гнучкої адаптації методів.

Застосування CLT, ALM, Immersion Method та PBL у викладанні англійської та корейської мов

є перспективним напрямом, що вимагає диференційованого підходу відповідно до культурного та мовного контексту. Використання цих методів дозволяє оптимізувати процес навчання як у моно-, так і у полікультурному середовищі, забезпечуючи розвиток повноцінної комунікативної компетентності.

Отримані результати опитування підтвердили висновки теоретичного аналізу.

– CLT: 78% студентів назвали найбільш ефективним для розвитку спонтанного мовлення й комунікативної впевненості.

– ALM: 65% респондентів визнали корисним для початкового етапу, особливо у фонетиці та граматиці, проте лише 28% вважають його досить мотивуючим на старших курсах.

– Immersion Method: 72% студентів відзначили як дієвий засіб подолання мовного бар'єру, але 41% з них стикнулися з труднощами на першому занятті через «мовний стрес».

– PBL: 83% наголосили на його ефективності для розвитку креативності та командної роботи; особливо позитивно оцінювали інтеграцію цифрових інструментів.

Таким чином, емпіричні дані підтвердили, що оптимальним є комбіноване застосування методів, де ALM формує основу, CLT та Immersion забезпечують мовленнєву активність, а PBL сприяє розвитку навичок та цифрової грамотності.

Комунікативний метод (CLT) посідає провідне місце у сучасній лінгводидактиці, оскільки спрямований не стільки на засвоєння лексико-граматичних структур, скільки на формування функціональної іншомовної компетентності в автентичних умовах спілкування. Його основною ціллю є розвиток у здобувачів здатності ефективно реалізовувати мовленнєві наміри відповідно до ситуацій спілкування, що моделюються в процесі навчання [9].

У контексті англійської мови комунікативний підхід дозволяє формувати навички спонтанного усного мовлення, аргументації, ведення дискусій та використання мови як засобу міжкультурної комунікації. Застосування CLT у викладанні англійської передбачає використання реалістичних комунікативних ситуацій, рольових діалогів на кшталт “Could you tell me how to get to the train station?”, дискусії з актуальної тематики на зразок “What is your opinion on climate change?” чи створення креативних продуктів наприклад, англійськомовного путівника для іноземних туристів.

У випадку корейської мови метод CLT також є дієвим, але потребує адаптації з урахуванням соціокультурних характеристик мови. Оскільки корейська комунікативна поведінка передбачає

обов'язкове дотримання мовленнєвого етикету, врахування ієрархії та використання відповідних рівнів ввічливості, доцільним є включення ситуаційних діалогів із формальними/неформальними зверненнями на кшталт «안녕하세요» чи «고마워요», рольових ігор у побутових контекстах, як-от «아메리카노 한 잔 주세요», а також аналізу фрагментів автентичного контенту, зокрема K-drama.

Порівняльне вивчення ефективності CLT у викладанні англійської та корейської мов демонструє, що метод забезпечує високий рівень мотивації завдяки інтерактивному формату навчання, сприяє розвитку мовного інтуїтивного мислення без опори на переклад і виявляється оптимальним для середнього рівня володіння мовою, коли вже сформовано базу для комунікації.

Водночас наявні певні обмеження: на початковому рівні CLT може бути ускладненим через недостатній лексичний запас, а у випадку корейської мови виникає потреба в додатковому навчанні форм етикету, які є обов'язковими у спілкуванні.

Ці особливості підтверджуються емпіричними дослідженнями, зокрема Н. D. Brown зазначає, що CLT є ефективним у контекстах, де соціальна комунікація має вирішальне значення, але потребує диференційованого підходу з урахуванням культурних чинників [2].

Ефективне впровадження комунікативного підходу вимагає дотримання низки методичних рекомендацій, що забезпечують цілісне формування іншомовної комунікативної компетентності. Одним із ключових аспектів є систематичне використання автентичних матеріалів, що відображають реалії культурного середовища цільової мови. Доцільно залучати відеофрагменти, діалоги, рекламні оголошення, інформаційні постери тощо, які сприяють формуванню соціолінгвістичної чутливості й полегшують перенесення мовленнєвих моделей у реальні ситуації.

Важливим елементом організації навчального процесу є застосування рольових ігор, які моделюють комунікативні сценарії, наближені до повсякденного або професійного спілкування. Такі завдання мають бути адаптовані відповідно до вікових особливостей, мовного рівня та освітньої спеціалізації студентів. При цьому необхідно дотримуватися балансу між комунікативними практиками та граматичними вправами, інтегруючи мовні структури безпосередньо у функціональні контексти діалогів.

Особливу увагу варто приділяти соціокультурним чинникам, що впливають на мовну поведінку. Зокрема, у процесі викладання корейської мови важливим є чітке роз'яснення категорії мовної ввічливості та вживання відповідних рівнів (존

대말 – формальна мова, 반말 – неформальна), що мають безпосередній вплив на стиль спілкування.

Оцінювання результатів навчання у межах CLT доцільно здійснювати через виконання продуктивних завдань, які демонструють рівень сформованості мовленнєвих навичок. До таких форм належать мініпрезентації, креативні усні виступи, участь у дискусійних клубах, де оцінюється не лише мовна правильність, але й здатність ефективно взаємодіяти у межах комунікативної ситуації.

Аудіолінгвальний метод (Audio-Lingual Method – ALM), що сформувався у середині XX століття під впливом ідей біхевіоризму та структурної лінгвістики, базується на уявленні про мовне навчання як процес формування мовленнєвих навичок шляхом багаторазового повторення та підкріплення реакцій. У межах цієї парадигми мова розглядається як система поведінкових моделей, які можуть бути автоматизовані через drills – механічне відтворення граматичних та лексичних конструкцій [11]. Як зауважує С. С. Fries, “learning a language, like learning anything else, requires habit formation”, що визначає ключовий акцент ALM на орієнтацію на усне мовлення та інтенсифікацію слухо-артикуляційних навичок [5, с. 3].

Основною метою аудіолінгвального підходу є автоматизація засвоєння граматичних структур та типових мовленнєвих моделей. Він спрямований на розвиток фонетичних навичок, зокрема інтонації, ритміки та вимови, на закріплення граматичних конструкцій шляхом слухового та усного тренування, а також на формування базової мовленнєвої реакції через репродуктивну діяльність.

На початковому рівні навчання доцільним є використання коротких діалогів, стандартних комунікативних моделей і трансформаційних вправ. У викладанні англійської мови ефективно використовувати приклади на зразок: “How are you? – I’m fine, thank you”, та граматичні трансформації: “I like Korean movies. – He likes Korean movies”.

Для корейської мови акцент робиться на фонетичному повторенні та побудові простих речень: «안녕하세요 – 안녕하세요 – 안녕하세요», «저는 학생이에요 – 선생님이예요 – 의사예요».

На середньому рівні рекомендується застосовувати диктанти за аудіозаписами, вправи на імітацію інтонації носіїв мови, а також опрацювання автентичних аудіоматеріалів (радіопередач, подкастів, діалогів).

Для просунутих студентів метод використовується здебільшого як допоміжний інструмент для вдосконалення фонетики, повторення ввічливих конструкцій і ритмічних шаблонів.

Порівняльний аналіз результативності використання методу демонструє його ефективність у засвоєнні фонетики та граматичних конструкцій як для англійської, так і для корейської мови. Для англійської мови це насамперед розвиток правильного ритму та інтонації, тоді як для корейської – відтворення специфічних звуків і закріплення словопорядку. Проте, як зазначають J. C. Richards та T. S. Rodgers, цей метод демонструє обмежену ефективність у формуванні спонтанного мовлення, а його монотонність може негативно впливати на мотивацію учнів. У цьому контексті доречно зазначити: “The Audio-Lingual Method, though often criticized for its mechanical nature, remains highly effective in developing pronunciation and intonation skills, especially in tonal and pitch-sensitive languages like Korean” [10, с. 63].

Аудіолінгвальний метод виправдовує себе насамперед на етапі початкового навчання, коли ключовими є автоматизація граматичних структур та формування слухо-артикуляційних навичок. Водночас його ефективність знижується у процесі розвитку продуктивного мовлення, тому ALM доцільно комбінувати з іншими сучасними методами – комунікативним, ситуативним, інтерактивним.

З огляду на це пропонуються такі рекомендації для викладачів:

- інтегрувати ALM із цифровими освітніми технологіями для зниження рутинності;
- використовувати різноманітні автентичні аудіо- та текстові ресурси;
- впроваджувати ігрові елементи у тренувальні вправи;
- забезпечувати позитивне підкріплення навчальної активності для підтримання мотивації.

Таким чином, аудіолінгвальний підхід зберігає свою актуальність як компонент комбінованої методики викладання, особливо у викладанні мов із високою фонетичною та граматичною складністю.

Метод повного занурення (Immersion Method) є одним із найефективніших підходів сучасної лінгводидактики, оскільки забезпечує навчання в умовах, максимально наближених до природного мовного середовища. Ключовим принципом цього методу є використання виключно цільової мови на всіх етапах навчального процесу, що створює умови для безпосереднього формування мовленнєвих навичок без опори на рідну мову. Такий підхід активізує внутрішні механізми мовного сприйняття та сприяє розвитку автоматизованого аудіювання і говоріння [4].

Застосування методу занурення у викладанні англійської мови передбачає повну мовну інтеграцію: викладач веде заняття виключно англій-

ською, навіть у роботі з початківцями, використовуючи паралельно невербальні засоби комунікації для пояснення значення нових одиниць лексики (жести, міміку, візуальні підказки). Ефективними є також завдання на основі відеоконтенту, де студенти переглядають та аналізують уривки фільмів або історій, відповідаючи на запитання типу: “What happened in this story? Can you explain in your own words?”. Окрім цього, практикуються інтерактивні групові ігри, наприклад, рольові вправи типу “Survival Situation”, що стимулюють застосування мови у нестандартних комунікативних обставинах.

У процесі викладання корейської мови метод занурення реалізується через повноцінне використання цільової мови на заняттях, як у питаннях повсякденного характеру («오늘 날씨가 어때요?» – «Яка сьогодні погода?»), так і у складних мовленнєвих конструкціях. Важливим інструментом виступають автентичні джерела, зокрема фрагменти корейських серіалів (K-drama) із субтитрами, які аналізуються з метою засвоєння граматичних структур та лексичних одиниць у культурному контексті. Крім того, широко застосовуються рольові сценки, що імітують щоденні ситуації, як-от спілкування на ринку («사과 두 개 주세요» – «Два яблука, будь ласка»), що сприяє формуванню рефлексивної мовленнєвої поведінки.

Порівняльний аналіз ефективності методу занурення у викладання англійської та корейської мов засвідчує його дієвість у подоланні мовного бар’єру та розвитку навичок автентичного сприйняття мовлення. Зокрема, у контексті англійської мови повне занурення забезпечує швидку адаптацію до мовного середовища, хоча на початковому етапі може супроводжуватися психологічним дискомфортом у деяких студентів. У випадку з корейською мовою метод має додаткове культурологічне навантаження – знайомство з формальною (존대말) та неформальною (반말) манерою мовлення, що є важливим компонентом міжкультурної компетентності [12].

Метод занурення, таким чином, є ефективним інструментом для розвитку навичок аудіювання, фонематичного сприйняття, граматичної інтуїції та автоматизованого мовного реагування. Його застосування доцільно поєднувати з іншими методами, особливо на ранніх етапах, щоб знизити рівень мовленнєвого стресу та підтримати мотивацію студентів.

Проектне навчання (Project-Based Learning – PBL) репрезентує сучасний інтерактивний підхід до організації освітнього процесу, який інтегрує мовну діяльність із виконанням практико-орієнтованих, дослідницьких та креативних завдань. Метод спрямований на стимулювання активної

участі студентів у навчальній діяльності шляхом реалізації проєктів, що мають прикладну або симульовану реальну цінність. Завдяки цьому формуються не лише комунікативні компетентності, а й навички критичного мислення, командної роботи, самоорганізації та публічного представлення результатів діяльності.

У контексті викладання англійської мови PBL реалізується через створення мультимедійних продуктів, зокрема відеоблогів на тему "A Day in My Life" із повним супроводом англійськомовного нарративу, організацію міжнародної онлайн-комунікації у форматі дебатів з іноземними студентами, а також виконання культурологічних досліджень, що передбачають вивчення традицій англійськомовного світу та створення презентацій або віртуальних турів з використанням цифрових інструментів.

У процесі викладання корейської мови метод PBL застосовується з акцентом на вивчення національної культури та побуту, що забезпечує контекстуалізоване оволодіння мовою й водночас сприяє формуванню міжкультурної чутливості. Прикладами таких завдань є кулінарні проєкти, наприклад запис відеорецепта приготування традиційної корейської страви, підготовка культурно-інтерпретаційних презентацій на тему «Моя улюблена корейська страва», а також створення творчих мініпостановок чи коміксів, побудованих на побутових мовних ситуаціях.

Таким чином, у викладанні англійської мови проєктне навчання слугує інструментом реалізації міждисциплінарного підходу, зокрема завдяки інтеграції з ІКТ та глобальними темами сучасності. У навчанні корейської мови PBL сприяє глибшому засвоєнню мовного матеріалу через занурення в культурну специфіку, традиційні соціальні норми та цінності.

Аналіз сучасних методичних стратегій викладання англійської та корейської мов засвідчує доцільність комплексного підходу, що поєднує переваги різних освітніх моделей. Кожен метод має свою специфіку, сильні сторони та сфери оптимального застосування залежно від етапу навчання, рівня володіння мовою та дидактичної мети.

Зокрема, комунікативний підхід (CLT) виявляє високу ефективність у формуванні продуктивних мовленнєвих умінь – як усних, так і писемних – завдяки акценту на автентичну мовну взаємодію в умовах, наближених до реального спілкування. Аудіолінгвальний метод (ALM) є особливо доцільним на початкових етапах навчання, оскільки забезпечує закріплення граматичних конструкцій і розвиток фонетичних навичок через механічне повторення та імітацію, що створює стабільну базу для подальшого мовного розвитку. Метод

занурення (Immersion Method) сприяє формуванню автоматизованого мовлення, зменшенню залежності від рідної мови та розвитку «мовного мислення», створюючи умови для природного засвоєння лексико-граматичних структур у комунікативному контексті. Своєю чергою проєктне навчання (PBL) виступає як засіб інтеграції мовної практики з реальними або змодельованими завданнями, що передбачають дослідницьку, творчу чи міжкультурну взаємодію. Цей підхід розвиває не лише комунікативні навички, але й компетентності XXI століття, зокрема креативність, критичне мислення та командну співпрацю [1].

Синергія наведених методів у межах одного освітнього курсу дозволяє реалізувати як структурно-орієнтоване засвоєння граматики та лексики, так і комунікативне та культурно-орієнтоване навчання. Це особливо важливо у викладанні мов, що суттєво відрізняються за структурою, культурною моделлю спілкування та соціолінгвістичними нормами.

У викладанні англійської мови ключовим акцентом виступає розвиток спонтанного мовлення, застосування мови в глобальних контекстах та активне використання цифрових ресурсів. Натомість викладання корейської передбачає інтеграцію мовної практики з глибоким розумінням культурної специфіки, ієрархічних моделей комунікації та соціолінгвістичних маркерів (наприклад, *존대말* та *반말*) [12].

Висновки. Вперше здійснено комплексний порівняльний аналіз ефективності застосування чотирьох провідних методів викладання – комунікативного (CLT), аудіолінгвального (ALM), методу повного мовного занурення (Immersion Method) та проєктного навчання (PBL) – у контексті викладання англійської та корейської мов, які суттєво різняться за типологічними та культурно-прагматичними характеристиками.

Доведено, що:

– CLT сприяє формуванню спонтанного мовлення та розвитку міжкультурної компетентності;

– ALM є ефективним інструментом для початкового етапу навчання, забезпечуючи закріплення фонетичних і граматичних структур;

– Immersion Method формує інтуїтивне мовне мислення, знижує мовний бар'єр і забезпечує автентичне сприйняття мови;

– PBL розвиває критичне мислення, креативність та навички командної взаємодії через виконання практико-орієнтованих завдань.

Результати емпіричного опитування підтвердили ефективність інтегрованої моделі, яка поєднує структурне засвоєння граматики з розвитком комунікативних і цифрових навичок.

Практичне значення. Розроблено методичні рекомендації щодо дидактичного поєднання зазначених методів у навчальному процесі закладів середньої та вищої освіти. Застосування комбінованого підходу дає змогу гармонійно поєднувати структурне засвоєння граматико-лексичного матеріалу з розвитком комунікативних та соціокультурних компетентностей студентів.

Перспективи подальших досліджень. Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на емпіричну перевірку результативності комбінованого застосування CLT, ALM, Immersion та PBL у різних вікових і професійних групах, а також на дослідження можливостей інтеграції цифрових технологій і мультимедійних ресурсів у межах цих підходів.

Список літератури:

1. Bell S. Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*. 2010. Vol. 83, No. 2. P. 39–43.
2. Brown H. D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. 3rd ed. New York : Pearson Longman, 2007. 560 p.
3. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 124 p.
4. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1, No. 1. P. 1–47.
5. Fries C. C. Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor : University of Michigan Press, 1945. 210 p.
6. Genesee F. Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community. Cambridge : Cambridge University Press, 1994. 352 p.
7. King R. Korean Honorifics and Politeness in Second Language Learning. *Korean Linguistics*. 2007. Vol. 14, No. 1. P. 3–28.
8. Lee I., Kim S. Korean Language Education: Methods and Practice. Seoul : Seoul National University Press, 2016. 340 p.
9. Richards J. C. Communicative Language Teaching Today. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 72 p.
10. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 419 p.
11. Skinner B. F. Verbal Behavior. New York : Appleton-Century-Crofts, 1957. 478 p.
12. Sohn H.-M. The Korean Language. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 500 p.

© В. В. Швець

Науково-методична

Надійшла до редакції 09.09.2025

Прийнято до публікації 29.09.2025

Опублікована 02.12.2025

13. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Київ : Ленвіт, 2020. 384 с.

14. Костриця Н. М. Інноваційні підходи до формування іншомовної комунікативної компетентності у вищій школі. *Іноземні мови*. 2021. № 2. С. 34–41.

References:

1. Bell S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House*. Vol. 83, 2, 39–43.
2. Brown H. D. (2007). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. 3rd ed. New York: Pearson Longman.
3. Byram M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
4. Canale M., Swain M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. Vol. 1, 1, 1–47.
5. Fries C. C. (1945). Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor : University of Michigan Press.
6. Genesee F. (1994). Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community. Cambridge : Cambridge University Press.
7. King R. (2007). Korean Honorifics and Politeness in Second Language Learning. *Korean Linguistics*. Vol. 14, 1, 3–28.
8. Lee I., Kim S. (2016). Korean Language Education: Methods and Practice. Seoul: Seoul National University Press.
9. Richards J. C. (2006). Communicative Language Teaching Today. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Richards J. C., Rodgers T. S. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
11. Skinner B. F. (1957). Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts. 478 p.
12. Sohn H.-M. (2001). The Korean Language. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Bihych O. B., Borysko N. F., Boretska H. E. (2020). Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
14. Kostrytsia N. M. (2021). Innovatsiini pidkhody do formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentnosti u vyshchii shkoli [Innovative approaches to developing foreign language communication skills in higher education]. *Inozemni movy – Foreign languages*, 2, 34–41 [in Ukrainian].



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-12>

Н. М. Торчинська¹, М. М. Торчинський¹, В. О. Шиманська²

¹*Хмельницький національний університет, м. Хмельницький, Україна*

²*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6182-0027> – Н. М. Торчинська

<https://orcid.org/0000-0001-5268-0237> – М. М. Торчинський

<https://orcid.org/0000-0003-1164-1041> – В. О. Шиманська



torchynskan@khmnu.edu.ua

ТЕХНОЛОГІЇ СТВОРЕННЯ Й АНАЛІЗУ РІЗНОЖАНРОВИХ ТЕКСТІВ У СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

Анотація. Стаття присвячена формуванню текстотвірної компетенції у здобувачів вищої освіти спеціальностей «Філологія» та «Середня освіта» як ключового складника їхньої мовно-комунікативної та професійної компетентності. Актуальність дослідження зумовлена стрімкими змінами в освітньому просторі під впливом глобалізаційних процесів та інформаційних технологій, а також проблемою невміння здобувачів освіти аналізувати джерела та якісно генерувати наукові тексти, що є пріоритетом під час навчання на бакалавраті та в магістратурі. Незважаючи на широкий доступ до інформаційних ресурсів та наявність дисциплін з академічного письма, наявна гостра потреба навчити студентів критично мислити, аналізувати й грамотно створювати різножанрові тексти. Особливого значення набуває проблема дотримання академічної доброчесності в епоху використання сервісів штучного інтелекту (ШІ).

Об'єкт дослідження – принципи, технології та прийоми створення різножанрових текстів у закладах вищої освіти. Мета – схарактеризувати і систематизувати ключові принципи, технології та прийоми, що становлять основу ефективної роботи здобувачів вищої освіти над створенням різножанрових, зокрема наукових, текстів. У статті зроблено спробу комплексно систематизувати й деталізувати основні етапи роботи над текстом, що включає: шість основних принципів текстотворення (доцільності, адресності, системності, комунікативної ефективності, дотримання норм, стилістичної відповідності); технології роботи над текстом (дотекстова робота, власне текстотворення, післятекстова робота); систему прийомів (лексичні, синтаксичні, морфологічні, композиційні), що використовуються для досягнення комунікативного ефекту. Також зроблено акцент на викликах сучасного інформаційного середовища, зокрема на інтеграції правил етичного використання штучного інтелекту у процес текстотворення. Отже, формування текстотвірної компетентності виходить за межі простого вираження думок і вимагає від філолога творчої взаємодії з мовою та власного підходу до виразності.

Ключові слова: текст, текстотвірна компетенція, принципи створення тексту, технології текстотворення, науковий текст, штучний інтелект.

N. M. Torchynska¹, M. M. Torchynskiy¹, V. O. Shymanska²

¹*Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine*

²*Pavlo Tychyina Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine*

TECHNOLOGIES FOR CREATING AND ANALYZING TEXTS OF VARIOUS GENRES IN MODERN EDUCATIONAL PRACTICE

Abstract. The article focuses on the development of text-creation competence among higher education students as a key component of their linguistic, communicative, and professional proficiency. The relevance of the research is determined by rapid changes in the educational landscape influenced by globalization and information technologies, as well as the recurring problem of students' inability to effectively analyze sources and generate high-quality academic texts, a priority during both bachelor's and master's degree programs. Despite widespread access to information resources and the availability of academic writing courses,

there is a critical need to teach students to think critically, analyze, and skillfully produce texts of various genres. The issue of maintaining academic integrity in the age of Artificial Intelligence (AI) services is also gaining particular significance.

The object of the study is the principles, technologies, and techniques for creating multi-genre texts in higher education institutions. The goal is to characterize and systematize the key principles, technologies, and techniques that form the basis for effective work by higher education students in creating diverse texts, especially academic ones. The article attempts to comprehensively systematize and detail the main stages of work with text, which includes: six core principles of text creation (appropriateness/purposefulness, addressing the audience, systematic nature/cohesion, communicative effectiveness, adherence to norms, stylistic correspondence); technologies for working with text (pre-textual work, actual text creation, post-textual work); and a system of techniques (lexical, syntactic, morphological, compositional) used to achieve a communicative effect. Emphasis is also placed on the challenges of the modern information environment, particularly the integration of ethical AI usage rules into the text creation process. Consequently, the development of text-creation competence goes beyond the simple expression of thoughts and requires a philologist's creative interaction with language and their own approach to expressiveness.

Key words: text, text-creation competence, principles of text creation, text creation technologies, academic text, artificial intelligence.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі, що стрімко змінюється під впливом низки глобалізаційних процесів та різноманітних інформаційних технологій, формування текстотвірної компетенції у здобувачів вищої освіти у тісному взаємозв'язку з мовно-комунікативною набуває першочергового значення. Здатність ефективно створювати, аналізувати й інтерпретувати різножанрові тексти, як усні, так і писемні, є ключовою для майбутніх фахівців у сфері філології та перекладознавства, особливо коли йдеться про вміння генерувати наукові тексти, які стають пріоритетними під час навчання на бакалавраті та в магістратурі. Як відомо, мовно-комунікативна компетенція, будучи складником професійної компетентності педагога, ґрунтується на досконалому знанні й володінні мовними і позамовними комунікативними засобами, має практичне спрямування, заснована на знаннях із лінгвістики, психології та педагогіки [3, с. 312], тому здобувачам вищої освіти різних рівнів у закладах освіти пропонують низку дисциплін, із-поміж яких «Методологія та організація наукових досліджень», «Основи наукових досліджень», «Академічне письмо», «Культура наукової мови», «Стилістика сучасної української мови», що сприяють формуванню необхідних компетенцій. Кожен згаданий освітній компонент спрямований на вироблення відповідних програмних результатів навчання. Розуміння процесу створення та аналізу тексту ґрунтується на міждисциплінарних засадах, що об'єднують лінгвістику тексту, стилістику, риторику, теорію комунікації, когнітивну лінгвістику та дидактику тощо. Звісно, чільне місце посідає сучасна українська літературна мова, знання якої є запорукою грамотного тексту, тому існує потреба вчити здобувачів освіти самостійно, правильно і грамотно писати наукові роботи, які набагато складніші від інших

видів текстів, що й зумовлює актуальність сучасних розвідок у цьому напрямі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основних етапах формування мовно-комунікативної компетенції майбутніх фахівців у процесі роботи з науковими текстами під час вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» зосередилася О. Клак, зазначивши, що здобувачі вищої освіти постійно працюють із різними науковими текстами, спочатку це репродуктивні різновиди (конспектування, реферування, анотування), які стають «передумовою ефективної роботи над продуктивними (творчими) різновидами мовленнєвої діяльності – тезами, науковими статтями, рецензіями, відгуками» [4, с. 78]. Авторка описує власний досвід формування наукових компетентностей у студентів.

Проблема формування культури наукового мовлення в майбутніх педагогів стала об'єктом зацікавлення І. Голубовської та В. Підгурської, які, зокрема, окреслили особливості реалізації норм сучасної української літературної мови в науковому стилі, зацентували увагу на найбільш типових для наукових текстів помилках, проаналізували причини порушення мовних норм під час творення наукових текстів, запропонували низку завдань, спрямованих на вдосконалення культури наукового мовлення майбутніх фахівців [1].

Дослідження Н. Назаренко присвячене формуванню у здобувачів вищої освіти навичок написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою. Авторка пропонує студентам дотримуватися певного алгоритму, який допомагає організувати свою роботу, що полягає в доборі відповідної літератури та її опрацюванні, формулюванні тез, складанні плану, написанні тексту, його оформленні, редагуванні тощо [5, с. 275]. Тобто це загальновідомі елементи роботи, навички виконання яких потрібно сфор-

мувати в майбутніх фахівців у будь-якій сфері діяльності, що потребує генерування наукових чи будь-яких інших текстів.

У контексті нашого дослідження актуальною є стаття О. Царик, М. Сокол, Т. Паничок, де автори приділили увагу текстотвірній компетентності як ключовому елементу успішної фахової діяльності, яка дозволяє аналізувати й інтерпретувати тексти, а також творчо взаємодіяти з мовою, наголосили на важливості правильного використання мовних засобів, застосування інноваційних методів навчання, які акцентують увагу на творчому написанні, аналізі текстів та взаємодії з іншими мовними сферами [8, с. 275].

Зважаючи на наявність великої кількості наукових статей, посібників, підручників, у яких зосереджено увагу на особливостях формування навичок писемного наукового мовлення у здобувачів освіти, на доступі до низки джерел як українськомовних, так і закордонних, постійно спостерігаємо проблему написання студентами наукових текстів, невміння чи небажання проаналізувати джерела, що вимагає від викладача зусиль навчити мислити, аналізувати, критикувати, характеризувати.

Мета статті – схарактеризувати принципи, технології та прийоми створення різножанрових текстів здобувачами вищої освіти, які навчаються за спеціальностями «Філологія (за спеціалізаціями)» та «Середня освіта (за спеціалізаціями)».

Виклад основного матеріалу. Створення усних і писемних текстів різних жанрів і стилів – це складна, але надзвичайно важлива компетенція, яка ґрунтується на знанні низки принципів, технологій і прийомів. Це стосується як державної, так і іноземних мов. Зважаючи на сучасні технології й можливості, завжди здається, що кожне наступне покоління студентів приходить із певними вміннями пошуку необхідної інформації та її використання на практиці. Проте в результаті виявляється, що широкий доступ до Інтернету, до різних електронних ресурсів, бібліотек тощо не свідчить про базові вміння цим усім користуватися. Тому й виникає потреба формувати відповідні компетенції у здобувачів освіти не лише першого (бакалаврського) рівня, а й другого (магістерського) під час вивчення тих освітніх компонентів, де серед загальних компетенцій відповідно до Стандарту наявні такі, як «здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; наявність навичок використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність проведення досліджень

на належному рівні; здатність генерувати нові ідеї» (див. освітньо-професійні програми за спеціальністю «Філологія»). Водночас необхідно пам'ятати, що «в умовах глобалізації та відкритості інформаційних потоків підвищується значення інформаційної грамотності й медіаграмотності членів суспільства для забезпечення стійкості суспільства щодо інформаційних загроз» [2, с. 45]. У контексті нашого дослідження цей складник також набуває ваги, оскільки у вільному доступі наявні джерела, видані в країні-агресорі, використання яких в освітній сфері заборонене.

Перед тим як формувати у філологів навички створення наукових текстів, необхідно навчати аналізувати вже наявні, тобто зацентувати їхню увагу на «композиційних особливостях наукового тексту, його теми й основної думки, виокремлення структурних елементів, з'ясування їх лексикограматичних особливостей, стилістичних ознак, виділення ключових слів та засвоєння наукової термінології та фразеології, переклад та редагування текстів тощо» [4, с. 79].

Принципи створення різностильових текстів, становлячи основу професійної комунікативної компетентності сучасного фахівця-філолога, визначають ефективність впливу на цільову аудиторію та успішність досягнення комунікативних цілей. Володіння цими принципами дозволяє автору свідомо керувати стилістичними засобами мови та адаптувати текст до конкретних комунікативних ситуацій. Щоб створити текст будь-якого стилю чи жанру, варто дотримуватися певних принципів:

1) принципу доцільності (цілеспрямованості): текст створюється для конкретної мети (інформувати, переконати, розважити, спонукати до дії) і для конкретної аудиторії, що визначає вибір стилю, жанру, лексики, синтаксису;

2) принципу адресності: орієнтація на адресата (кому призначений текст), а отже, врахування його віку, рівня знань, соціального статусу, інтересів;

3) принципу системності й зв'язності: текст повинен бути логічно побудований, із чіткою структурою (вступ, основна частина, висновок), усі його складники мають бути взаємопов'язані;

4) принципу комунікативної ефективності: текст повинен бути зрозумілим, переконливим, досягати поставленої мети;

5) принципу дотримання норм: відповідність мовним (орфографічним, пунктуаційним, лексичним, граматичним, стилістичним) нормам літературної мови;

6) принципу стилістичної відповідності: вибір мовних засобів має відповідати функціональному

стилю (науковому, офіційно-діловому, публіцистичному, художньому, розмовному) та жанру тексту.

Ефективне текстотворення вимагає володіння низкою технологій, що охоплюють усі етапи роботи над текстом та інструменти, які допомагають у процесі його створення. Для здобувачів освіти це означає не лише знання правил, а й оволодіння стратегіями генерування ідей, структуризації та редагування.

Перший етап – це технологія дотекстової роботи (до створення чернетки), коли здобувач часто разом із науковим керівником чи викладачем певної дисципліни: 1) генерує ідею, знайомиться із сутністю відповідних понять і термінів, відповідними джерелами, науковою літературою, структурує початкові думки; 2) визначає мету майбутнього тексту (інформування чи переконання), вибирає стиль і жанр (стаття, доповідь, есе) і цільову аудиторію (вік, рівень знань, інтереси) для адаптації змісту і стилю; 3) створює план, розробляє детальну структуру тексту, визначає послідовність викладу матеріалу, розподіляє на абзаци.

Цей процес називають також RAFT-технологією. «Це прийом критичного мислення, який використовують у разі створення текстів різної тематики й цільової спрямованості», де кожна літера аббревіатури має певне значення: R – роль, A – аудиторія, F – формат, T – тема. RAFT-технологію вважають універсальною, яку можна використовувати під час вивчення будь-якої дисципліни [9].

У структурі технології власне текстотворення починається з: 1) формування тексту певними частинами (таких як огляд літератури, виклад власних думок, висновки), які потім інтегруються в цілісну структуру; 2) вибору мовно-стилістичних засобів задля уникнення тавтології, точного вираження думки, посилення виразності; 3) роботи з цитатами, правильного оформлення чужих думок, покликань і джерел.

Технології післятекстової роботи передбачають: 1) саморедагування і взаєморедагування, що сприяє розвитку навичок критичного погляду на власний текст та текст одногрупників (виявлення логічних, граматичних, стилістичних помилок, неточностей); 2) використання лінгвістичних онлайн-інструментів, тобто застосування програм перевірки орфографії, граматики, різних словників, тезаурусів тощо; 3) оцінку ефективності виконаної роботи, тобто перевірку, чи зміст тексту досягає поставленої мети і чи зрозумілий він для цільової аудиторії.

Для досягнення поставленої мети у процесі створення текстів варто дотримуватися низки прийомів. Прийом створення тексту – це конкрет-

ний спосіб або метод організації мовного матеріалу, який береться автором для досягнення певного комунікативного ефекту та реалізації своїх творчих завдань. Кожен прийом базується на таких елементах, як цілеспрямованість, технічність, стилістична вмотивованість, тобто використовуються ті прийоми, які характерні для певних функціональних стилів. Тут на перший план виходять прийоми лексичні (відбір стилістично маркованої лексики, використання синонімів, антонімів, паронімів, фразеологізмів, метафор, порівнянь), синтаксичні (вибір певних типів речень, інверсії, парцеляції, риторичних фігур), морфологічні (обрання певних частин мови чи зворотів) і композиційні (використання різних типів початку та кінцівки тексту, виділення ключових слів і фраз, абзацний поділ і підзаголовки, уведення в текст цитат).

Проте під час аналізу ролі текстотвірної компетентності у формуванні мовної особистості філолога важливо враховувати динаміку сучасного мовного середовища, де зміни в мовних та комунікаційних парадигмах ставлять перед фахівцем нові завдання та вимоги [8, с. 1224]. Тому під час написання текстів, особливо коли йдеться про іншомовні або про представників інших етносів, необхідно враховувати різні культурні контексти, міжмовні взаємозв'язки, пареміологічний пласт тощо. Як зауважують науковці, «текстотвірна компетентність у філології виходить за межі лише правильного вираження думок. Вона дозволяє фахівцеві творчо взаємодіяти з мовою, впроваджуючи власні стилістичні відтінки та формуючи власний підхід до виразності. Це особливо важливо в художній літературі, перекладацькій справі та лінгвістичних дослідженнях» [8, с. 1229].

Нині генерування різних видів текстового контенту стало надшвидкою та легкою справою з появою штучного інтелекту, чим дуже часто почали послуговуватися здобувачі вищої освіти. Про інноваційні технології штучного інтелекту Salesforce Einstein, які можуть бути використані для лінгвістичного аналізу текстів у філологічних дослідженнях, написано низку статей, зокрема й одним з авторів цієї розвідки. Наприклад, згадана вище система може витягувати цінну інформацію з великих обсягів текстових даних, виконувати складні завдання, такі як аналіз емоцій і розпізнавання іменованих сутностей, а також забезпечувати високу точність результатів. Філологи можуть використовувати цю технологію для покращення своєї роботи та досягнення поставленої мети [10, с. 255].

Тому перед викладачем стоїть велике завдання – спонукати студента правильно послуговуватися

цим досягненням людства у професійній діяльності, бо жоден із сервісів штучного інтелекту не здатний повноцінно замінити фахівця, він може стати гарним помічником, але під час написання, наприклад, кваліфікаційної або курсової роботи потрібна постійна перевірка правдивості наукових джерел, зокрема прізвищ, назв праць, розуміння ідей та поглядів того чи іншого науковця тощо. Провідним гаслом у разі використання ШІ, яке не заперечує академічної доброчесності, стає фраза: «Використовуй те, про що міг би спокійно попросити у свого товариша / одногрупника / колеги і не відчував би за це ніяковості». Звісно, що у сучасних можливостях у закладах вищої освіти ще більшої ваги набувають перевірки створених текстів на плагіат, важливість використання правильних покликань, детальний огляд наявних досліджень тощо.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Зміни в комунікативних та мовних парадигмах вимагають від фахівця нових навичок, що робить розвиток текстотвірної компетентності стратегічною необхідністю (а не просто освітньою метою) для ефективної діяльності в науковій, професійній та культурній сферах. На формування текстотвірної компетентності у філолога безпосередньо впливають виклики сучасного мовного середовища і вимагають відповідної реакції. У сучасному інформаційному суспільстві здатність створювати тексти різних функціональних стилів є ключовою компетенцією, що забезпечує ефективну професійну діяльність у будь-якій сфері. Чіткі принципи стилеутворення дозволяють здобувачеві вищої освіти оптимально поєднувати мовні засоби відповідно до мети, аудиторії та ситуації спілкування. Тому для створення, наприклад, наукового тексту студент повинен отримати чіткі рекомендації та настанови, що може забезпечити його від порушення норм академічної доброчесності. Перспективу дослідження вбачаємо в аналізі методів лінгвістичних та літературознавчих досліджень, які здобувач вищої освіти може використати під час написання кваліфікаційної роботи.

Список літератури:

1. Голубовська І., Підгурська В. Практичні аспекти формування культури наукового мовлення майбутніх учителів у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 82, том 1. С. 415–421.
2. Завгородній Д. В. Інфомедійна грамотність як педагогічна категорія. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2024. № 2 (4). С. 44–47.

3. Іваннікова О., Гарачук Т. Мовно-комунікативна компетентність педагога: історико-теоретичний аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 61, том 1. С. 307–315.

4. Клак О. Етапи й форми роботи над науковим текстом у процесі формування наукової мовнокомунікативної компетенції. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей* : збірник наукових статей. / Уклад. І. Ю. Сковронська. Львів : ЛьвДУВС, 2020. С. 73–80.

5. Назаренко Н. Формування навичок написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою у майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогічні науки*. 2021. № 1 (24). С. 271–284.

6. Пасічна О. В. Формування умінь і навичок роботи з науковими текстами у процесі мовної підготовки здобувачів вищої освіти на заняттях з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород : Говерла, 2023. Вип. 1 (52). С. 137–140.

7. Харченко І. Формування навичок академічного письма майбутніх фахівців нефілологічного профілю в умовах інформаційно-освітнього середовища. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 64, том 2. С. 347–351.

8. Царик О., Сокол М., Паничок М. Текстотвірна компетентність як індикатор сформованості мовної особистості майбутнього філолога. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 11 (17). С. 1221–1234.

9. RAFT-технологія – універсальний прийом критичного мислення. *Всеосвіта*. 2019. URL: <https://vseosvita.ua/c/news/post/5487> (дата звернення: 28.09.2025).

10. Strashko I., Melnyk I., Kozak V., Torchynska N., Dyiak O. Linguistic analysis of texts in philological research: the use of Salesforce Einstein Artificial Intelligence. *Forum for Linguistic Studies*. 2024. Vol. 6. Iss. 3. P. 246–259.

References:

1. Holubovska I., & Pidghurska V. (2024). Praktychni aspekty formuvannia kultury naukovoho movlennia maibutnix uchyteliv u protsesi vyvchennia ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Practical aspects of forming the culture of scientific language of future teachers in the process of studying the Ukrainian language for professional purposes]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 82 (1), 415–421 [in Ukrainian].
2. Zavhorodnii D. V. (2024). Infomediina hramotnist yak pedahohichna katehoriia [Infomedia literacy as a pedagogical category]. *Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnogo universytetu bezpeky zhyttiediialnosti. Pedahohika i psykholohiia*, (2) 4, 44–47 [in Ukrainian].
3. Ivannikova O., & Harachuk T. (2023). Movno-komunikativna kompetentnist pedahoha: istoryko-teoretychnyi aspekt [Linguistic and communicative

competence of a teacher: Historical and theoretical aspect]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 61 (1), 307–315 [in Ukrainian].

4. Klak O. (2020). Etapy y formy roboty nad naukovym tekstem u protsesi formuvannia naukovoi movnokomunikatyvnoi kompetensii [Stages and forms of work on a scientific text in the process of forming scientific linguistic and communicative competence]. / In I. Yu. Skovronska (Comp.), *Aktualni problemy navchannia inozemnykh mov dlia spetsialnykh tsilei*: zbirnyk naukovykh statei, 73–80 [in Ukrainian].

5. Nazarenko N. (2021). Formuvannia navychok napsyannia naukovoho problemno-tematychnoho povidomlennia anhliiskoiu movoiu u maibutnykh ofitseriv-trykordonnykiv [Formation of skills for writing a scientific problem-thematic report in English for future border guard officers]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi trykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: Pedagogichni nauky*, 1 (24), 271–284 [in Ukrainian].

6. Pasichna O. V. (2023). Formuvannia umin i navychok roboty z naukovymy tekstamy u protsesi movnoi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity na zaniattiakh z kursu «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» [Formation of skills and abilities to work with scientific texts in the process of language training of higher education students in the course “Ukrainian language (for professional purposes)”].

Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Pedagogika. Sotsialna robota, 1 (52), 137–140 [in Ukrainian].

7. Kharchenko I. (2023). Formuvannia navychok akademichnoho pysma maibutnykh fakhivtsiv nefilolohichnoho profilu v umovakh informatsiino-osvitnoho seredovyshcha [Formation of academic writing skills of future non-philological specialists in the conditions of information and educational environment]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 64 (2), 347–351 [in Ukrainian].

8. Tsaryk O., Sokol M., & Panychok M. (2023). Tekstotvorna kompetentnist yak indykator sformovanosti movnoi osobystosti maibutnoho filoloha [Text-creating competence as an indicator of the formation of the linguistic personality of the future philologist]. *Visnyk nauky ta osvity*, 11 (17), 1221–1234.

9. Vseosvita. (2019). *RAFT-tekhnolohiia – universalnyi pryiom krytychnoho myslennia* [RAFT technology – a universal technique of critical thinking]. Retrieved September 28, 2025, from: <https://vseosvita.ua/c/news/post/5487> [in Ukrainian].

10. Strashko I., Melnyk I., Kozak V., Torchynska N., & Dyiak O. (2024). Linguistic Analysis of Texts in Philological Research: The Use of Salesforce Einstein Artificial Intelligence. *Forum for Linguistic Studies*, 6 (3), 246–259. <https://doi.org/10.30564/fls.v6i3.6601> [in English].

© Н. М. Торчинська, М. М. Торчинський, В. О. Шиманська

Оглядова

Надійшла до редакції 11.09.2025

Прийнято до публікації 06.10.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-13>

С. В. Дорофей

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9623-3623> – С. В. Дорофей

 dorofeysv4@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті досліджено психологічні умови, що сприяють ефективній взаємодії учасників освітнього процесу в контексті реалізації концепції Нової української школи. Основну увагу зосереджено на ролі комунікації як ключового чинника формування партнерської педагогіки, яка базується на демократичних засадах, як-от рівноправність, взаємна повага, відкритий діалог і спільна відповідальність за результат навчання. Проаналізовано теоретичні основи соціально-конструктивістського підходу, що підкреслює важливість взаємодії у створенні знань, де вчитель виступає фасилітатором освітнього процесу, підтримуючи розвиток критичного мислення, емоційної свідомості та комунікативних навичок учнів. Розкрито значення позитивного психологічного клімату в класі, що є передумовою довіри, мотивації та активної участі всіх суб'єктів навчання. Окремо розглянуто зарубіжний досвід (зокрема, практики Фінляндії та США), який підтверджує ефективність партнерського підходу в освітньому процесі та його вплив на формування соціальної відповідальності, самостійності й позитивної самооцінки учнів. Висвітлено роль емоційного навчання та цифрових технологій як чинників, що підсилюють комунікаційні зв'язки й сприяють розвитку інклюзивного освітнього середовища. Представлено результати експериментальних досліджень, що підтверджують позитивний психологічний ефект упровадження партнерської педагогіки на рівень навчальних досягнень, емоційного добробуту та міжособистісних стосунків у класі. Запропоновано практичні рекомендації щодо психологічного супроводу комунікацій, зокрема розвиток емоційної компетентності педагогів, запровадження формувального оцінювання, посилення участі батьків та інтеграцію ІКТ в освітній процес.

Ключові слова: партнерська педагогіка, соціально-конструктивістський підхід, емоційна грамотність, формувальне оцінювання, інклюзивна освіта, інформаційно-комунікаційні технології, мотивація учнів, психологічний супровід, комунікативна компетентність, Нова українська школа.

S. V. Dorofei

*Kamianets-Podilskyi National University
named after Ivan Ohienko, Kamianets-Podilskyi, Ukraine*

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF EFFECTIVE COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Abstract. The article examines the psychological conditions that contribute to effective interaction among participants in the educational process within the framework of implementing the New Ukrainian School concept. The focus is placed on the role of communication as a key factor in forming partnership pedagogy, which is based on democratic principles such as equality, mutual respect, open dialogue, and shared responsibility for learning outcomes. Theoretical foundations of the social-constructivist approach are analyzed, emphasizing the importance of interaction in knowledge creation, where the teacher acts as a facilitator of the educational process, supporting the development of students' critical thinking, emotional awareness, and communication skills. The significance of a positive psychological climate in the classroom is revealed as a prerequisite for trust, motivation, and active participation of all learning subjects. Foreign experience, particularly practices

from Finland and the USA, is separately considered, confirming the effectiveness of the partnership approach in education and its impact on the formation of social responsibility, autonomy, and positive self-esteem among students. The role of emotional learning and digital technologies is highlighted as factors enhancing communication connections and promoting the development of an inclusive educational environment. The results of experimental studies are presented, confirming the positive psychological effect of implementing partnership pedagogy on academic achievement, emotional well-being, and interpersonal relationships in the classroom. Practical recommendations are proposed for the psychological support of communication, including the development of teachers' emotional competence, implementation of formative assessment, strengthening parental involvement, and integration of ICT into the educational process.

Key words: partnership pedagogy, social-constructivist approach, emotional literacy, formative assessment, inclusive education, information and communication technologies, student motivation, psychological support, communicative competence, New Ukrainian School.

Постановка проблеми. Ефективна комунікація в освітньому середовищі Нової української школи (НУШ) виступає однією з ключових умов успішної реалізації сучасних освітніх реформ, спрямованих на модернізацію системи освіти України. Незважаючи на акцент на партнерську взаємодію між учасниками освітнього процесу – викладачами, учнями та батьками – наразі відсутні чіткі психологічні механізми, які б комплексно забезпечували розвиток конструктивного діалогу і сприяли формуванню демократичного, інклюзивного та мотиваційного освітнього середовища. Такий дефіцит у теоретичних і практичних засадах ускладнює впровадження особистісно орієнтованої моделі освіти, що передбачає активне залучення кожного суб'єкта освітнього процесу.

У контексті реалізації Концепції Нової української школи зростає потреба в глибокому осмисленні ролі психологічного супроводу комунікаційних процесів між усіма учасниками освітнього середовища. Комунікація розглядається не лише як засіб передавання інформації, а як фундамент партнерства, довіри, взаєморозуміння та співпраці між педагогом, учнем і родиною. Актуальність дослідження зумовлена переходом до гуманістично орієнтованої педагогіки, де якісно новий рівень комунікативної взаємодії базується на засадах діалогу, емпатії та взаємної поваги, що є необхідними для формування здорового освітнього середовища та розвитку особистості.

Метою статті є дослідити підходи до системного психологічного супроводу ефективної комунікації в освітньому середовищі Нової української школи. Завданням є аналіз теоретичних основ, вивчення міжнародного досвіду, а також формулювання рекомендацій щодо психологічного супроводу комунікативних процесів для підвищення мотивації, розвитку комунікативної компетентності та створення інклюзивного середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі психологічного супроводу ефективної комунікації в освітньому середовищі Нової української школи присвячено чимало наукових праць.

Серед загальноновизнаних науковців слід виокремити таких видатних психологів, як Абрагам Маслоу, Карл Роджерс, Деніел Гоулман, Джон Майер, які заклали теоретичні основи гуманістичної психології, емоційного інтелекту та міжособистісної комунікації. З педагогів-класиків варто відзначити Януша Корчака, Джона Дьюї, чії роботи суттєво вплинули на розвиток партнерської педагогіки, соціально-когнітивних підходів та рефлексивного навчання. Серед сучасних українських науковців, які досліджують проблеми ефективної комунікації в освітньому середовищі, можна назвати Ірину Бех, Олену Пометун, Ганну Ковальову, Ірину Синицю, Ларису Хомич та інших. Ці дослідники акцентують увагу на створенні сприятливого психологічного клімату, розвитку емоційної компетентності педагогів та формуванні партнерських взаємин як ключових чинників успішної реалізації концепції Нової української школи.

Психологічні передумови результативної комунікації в освіті включають рівень сформованості емоційного інтелекту, соціальної чутливості, самоповаги, емпатійності та здатності до прийняття відповідальності за зміст комунікації. Зокрема, Д. Гоулман [11] доводив, що саме емоційна компетентність педагога – його здатність ідентифікувати, інтерпретувати й регулювати емоції в процесі взаємодії – має визначальний вплив на якість освітніх стосунків. А. Бандура [9] через теорію соціального навчання підкреслював важливість моделювання поведінки: учні засвоюють стиль комунікації, який демонструє педагог.

До педагогічних передумов належить насамперед готовність педагога до діалогу, толерантне ставлення до альтернативної думки, дотримання педагогічного такту, здатність адаптувати стиль спілкування до індивідуальних особливостей учнів. У дослідженнях Л. Хомич [8] та О. Ковальової [1] наголошується на значенні цілісного комунікативного підходу в освітньому процесі, де вчитель виступає не лише як транслятор знань, а як модератор, партнер і фасилітатор. З позиції гуманістичної педагогіки (Карл Роджерс [16],

Януш Корчак [3]) ефективно спілкування з учнями базується на прийнятті, підтримці, безумовному позитивному ставленні до дитини та визнанні її суб'єктності.

В умовах реалізації принципів Нової української школи акценти в комунікації зміщуються в бік партнерської педагогіки, яка базується на цінностях гідності, взаємної поваги, відповідальності, відкритості та довіри. Концепція НУШ чітко декларує, що учень, учитель і батьки є рівноправними партнерами, і жоден із них не має монополії на істину. Це вимагає докорінної зміни комунікативної парадигми – від директивної до діалогічної, від авторитарної до фасилітативної.

Партнерська модель комунікації у НУШ передбачає розподіл ініціативи, залучення учнів до прийняття рішень, спільне розв'язання проблем, обговорення навчальних цілей і результатів. Учитель у такій системі має виступати фасилітатором (за К. Левіном), який створює умови для безпечної та конструктивної взаємодії [13]. Практика «ранкового кола», регулярні рефлексивні обговорення, використання метафоричних технік, демократичне оцінювання – це все приклади реалізації нової комунікативної культури в школі. Такі підходи зменшують психологічне напруження, підвищують рівень мотивації до навчання та сприяють формуванню довірливого клімату.

Зарубіжний досвід підтверджує ефективність подібних підходів. Наприклад, у фінській системі освіти, яка багато в чому стала прототипом НУШ, педагогічна комунікація орієнтована на співпрацю, діалог і підтримку емоційного добробуту учнів [12]. У Великобританії в межах програми «Restorative Practices in Education» (RPE) широко впроваджується культура відновлювального спілкування, що допомагає вирішувати конфлікти ненасильницькими методами і формує соціальну згуртованість [15]. У США успішно працюють програми «Social-Emotional Learning» (SEL), які вчать учнів і вчителів основам саморегуляції, відповідальної комунікації, конструктивного зворотного зв'язку [19].

Таким чином, ефективна комунікація в освітньому середовищі, з урахуванням сучасних психолого-педагогічних підходів і досвіду реформ, є ключовою умовою побудови гуманістичної школи. Це не лише технологія передавання знань, а стратегія побудови стосунків, які сприяють особистісному та соціальному зростанню кожного учасника освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. У сучасному освітньому дискурсі ефективна комунікація розглядається як багатоаспектне явище, що охоплює не лише технічний обмін інформацією, а й пси-

хологічні, етичні, емоційні й культурні складники міжособистісної взаємодії. У загальному розумінні, ефективна комунікація – це процес передавання та отримання повідомлень у спосіб, що забезпечує розуміння, прийняття та спільну мету між учасниками. Вона передбачає взаємну активність, зворотний зв'язок, емпатію, рефлексію, а також адаптацію повідомлень до контексту і потреб комунікантів.

Особливу увагу сучасні теоретики приділяють комунікації як процесу спільного конструювання знань (соціальний конструктивізм, Брунер) [10]. Згідно із цим підходом, навчальний діалог є не просто передаванням інформації, а спільним пошуком і виробленням розуміння, що сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу та розвитку критичного мислення. У межах НУШ це відображається в застосуванні інтерактивних методів: проблемних дискусій, проектної діяльності, колективного аналізу ситуацій, що змінюють статус учня з пасивного слухача на активного співтворця знань.

Із психологічного погляду першорядне значення має розвиток емоційного інтелекту – здатності розпізнавати, розуміти та регулювати власні емоції та емоції інших. Ця здатність сприяє формуванню емпатії, адекватному реагуванню у складних соціальних ситуаціях, конструктивному розв'язанню конфліктів. Згідно з моделлю Майєра-Саловей-Карузо [14], емоційний інтелект містить чотири основні компоненти: сприйняття емоцій, використання емоцій у мисленні, розуміння емоцій та їх регуляцію.

Педагогічні передумови включають готовність і здатність учителя виступати партнером, фасилітатором, створювати підтримувальне середовище, де кожен учасник має змогу висловити свою думку і почуття. Важливою є толерантність до індивідуальних відмінностей, прийняття дитини з її унікальністю. Відповідно до гуманістичних концепцій Карла Роджерса, підтримка безумовного позитивного ставлення до учня формує основу довіри й відкритості [16].

З огляду на психологічний аспект не можна оминути вплив стилів комунікації вчителя на мотивацію і навчальні результати. Так, демократичний стиль спілкування, який характеризується підтримкою, відкритістю та готовністю до діалогу, корелює з високим рівнем внутрішньої мотивації в учнів та кращими академічними показниками. Авторитарний або дистанційний стилі, навпаки, часто ведуть до формування стресу, пасивності, зниження самооцінки. Відповідно, у педагогічній підготовці особливу увагу слід приділяти формуванню у викладачів умінь керувати власними емо-

ціями, уникати конфліктів і створювати сприятливий психологічний клімат.

В освітній практиці ефективна комунікація часто підтримується через технології зворотного зв'язку. Зокрема, формувальне оцінювання – це процес, коли педагог і учень регулярно обмінюються інформацією про хід навчання з метою корекції дій і досягнення цілей. Формувальне оцінювання підвищує мотивацію, розвиває автономність учня, стимулює рефлексію і сприяє особистісному зростанню. У НУШ це проявляється у використанні само- і взаємооцінювання, що вимагає від усіх учасників навичок відкритої, чесної та конструктивної комунікації.

Науково обґрунтованою є також інтеграція підходів ненасильницького спілкування (Nonviolent Communication, Rosenberg, 2003) у шкільну практику [17]. Цей метод акцентує увагу на сприйнятті власних і чужих почуттів, потреб, пошуку співчуття та порозуміння. В освітньому середовищі це сприяє зниженню конфліктності, розвитку емпатії, підвищенню рівня соціальної компетентності. В Україні поступово поширюються тренінги для педагогів, що позитивно впливає на якість взаємодії в класі та з батьками.

Загалом, теоретичні основи ефективної комунікації в освітньому середовищі формують багатовимірну модель, де поєднуються когнітивні, емоційні, соціальні, культурні компоненти. Її реалізація в контексті НУШ базується на засадах партнерства, взаємної поваги і відповідальності, які спонукають учасників освітнього процесу до спільної творчості та гармонійного розвитку особистості.

Практичний аспект упровадження ефективної комунікації в освітньому процесі вимагає систематичного застосування психолого-педагогічних методів і технологій, які забезпечують усвідомлену взаємодію між усіма учасниками навчального середовища. Особливу увагу слід приділяти тренінгам комунікативної компетентності для педагогів, де формуються навички активного слухання, асертивного висловлення думок, емпатійної взаємодії, конструктивного управління конфліктами. Результати експериментальних досліджень свідчать про те, що систематичне навчання педагогів основам емоційного інтелекту і технікам ненасильницького спілкування суттєво підвищує ефективність взаємодії у класі, сприяє покращенню мотивації учнів та зміцненню довіри.

Роль практичного психолога у цьому процесі полягає в розробленні та впровадженні психоосвітніх програм, які би сприяли розвитку комунікативної культури як у педагогічного колективу, так і в учнів. Одним із напрямів роботи є тренінги розвитку емоційного інтелекту, що передбача-

ють практики розпізнавання емоцій, вербалізації почуттів, побудови діалогу без осуду, управління конфліктами. Застосування арттерапевтичних технік, рольових ігор, фасилітованих обговорень дає змогу учасникам навчитися самовираженню в безпечному середовищі. Психологічна підтримка вчителів передбачає також профілактику емоційного вигорання та збереження їхньої професійної мотивації, оскільки саме психологічне самопочуття педагога значною мірою визначає загальний клімат у класі. З метою формування ефективної комунікації вчителя з учнями можуть застосовуватись різноманітні психотехніки: від тренінгових занять із розвитку комунікативної компетентності до впровадження арттерапевтичних методик (наприклад, малюнок у колі, асоціативні карти, метафоричне моделювання тощо). Важливим компонентом підтримки є створення умов для безпечного вираження емоцій, розвитку довіри до дорослого, підвищення самооцінки й формування позитивної «Я»-концепції в учнів [5].

Варто також урахувати специфіку взаємодії з батьками, які, згідно з ідеологією НУШ, розглядаються як повноцінні партнери освітнього процесу. Психологічна підтримка в цьому випадку може включати просвітницьку роботу щодо особливостей дитячого розвитку, тренінги ефективного батьківства, індивідуальні та групові консультації, спрямовані на зниження рівня педагогічної тривожності, посилення віри в успіх дитини, формування реалістичних очікувань щодо її навчальних досягнень. Психолог також може координувати комунікаційні процеси всередині педагогічного колективу, допомагаючи розв'язувати конфлікти, запобігати професійним непорозумінням і сприяти згуртованості колективу навколо спільних цінностей і цілей. Сучасна школа функціонує як складна відкрита система, де успішність залежить не лише від навчальних програм, а й від мікроклімату, що панує в ній. Саме тому завданням психолога є сприяння формуванню цього мікроклімату через системну, міждисциплінарну та особистісно орієнтовану підтримку всіх учасників освітнього процесу.

Експериментальна робота із впровадження моделей партнерства «вчитель – учень – батьки» показала, що прозорість і відкритість у спілкуванні сприяють підвищенню довіри, мотивації до навчання та зменшенню стресу в дітей. У цьому контексті педагогам пропонується використовувати цифрові платформи для швидкого і зручного зворотного зв'язку, що є новим викликом і можливістю одночасно.

Узагальнюючи, додамо: експериментальна база підтверджує, що психолого-педагогічні умови ефективної комунікації в НУШ включають:

- формування емоційної компетентності педагогів та учнів;
- впровадження партнерської моделі взаємодії;
- застосування формувального оцінювання;
- розвиток навичок ненасильницького спілкування;
- залучення батьків через відкриту комунікацію;
- використання інтерактивних форм і технологій комунікації.

Надалі важливо поглиблювати дослідження щодо впливу цих чинників на якість освітнього процесу, рівень адаптації учнів до змін, а також розробляти методичні рекомендації для системної підготовки педагогів.

З метою емпіричної перевірки ефективності психолого-педагогічної підтримки комунікації в шкільному середовищі було проведено дослідницький експеримент на базі двох ліцеїв міста Кам'янець-Подільський. У дослідженні взяли участь 58 учителів та 102 учні 7–9 класів. На констатувальному етапі було виявлено, що лише 34% педагогів виявляють високий рівень комунікативної компетентності за методикою І. Андрєєвої, а 46% учнів мають труднощі у вербальному самовираженні та емоційному зворотному зв'язку. Після проведення серії тренінгових занять для вчителів («Комунікація без конфліктів», «Емоційне лідерство в класі») та впровадження щотижневих годин психологічної підтримки для учнів (на основі вправ з розвитку емоційного інтелекту) протягом двох місяців було зафіксовано позитивну динаміку.

Результати формувального етапу показали зростання кількості педагогів із високим рівнем комунікативної компетентності до 61%, а також значне зниження показників конфліктності в класах (на 27% за шкалою соціально-психологічного клімату). Учні відзначили, що вчителі стали «більш уважними», «допомагають висловити думку», «не критикують емоції». Таким чином, експериментально доведено, що системна психолого-педагогічна підтримка сприяє покращенню якості комунікативних процесів у школі, зменшенню тривожності та підвищенню рівня довіри між усіма учасниками освітнього процесу.

Для забезпечення ефективної комунікації в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти доцільно впроваджувати системний психологічний супровід, що сприятиме формуванню сприятливого навчального середовища та розвитку конструктивної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Одним із ключових складників такого супроводу є організація регулярних тренінгів і семінарів для педагогів, орієнтованих на розвиток комунікативної ком-

петентності, емоційної грамотності та навичок ненасильницького спілкування, що сприяють ефективному розв'язанню конфліктних ситуацій. Важливо також запровадити практики формувального оцінювання, які акцентують увагу на підтриманні освітнього процесу, мотивації учнів і зниженні їх тривожності.

У структурі психологічного супроводу має бути передбачена робота шкільного психолога, що здійснює індивідуальне та групове консультування з метою розвитку емпатії, саморегуляції та комунікативних навичок учнів, сприяючи формуванню інклюзивного освітнього середовища. Особливу роль відіграє активний діалог між педагогами, учнями та батьками, який реалізується через проведення спільних зустрічей, круглих столів і проєктів, що забезпечують відкритий обмін думками та спільне розв'язання проблем.

Крім того, доцільним є інтегрування інформаційно-комунікаційних технологій, які розширюють можливості оперативного обміну інформацією, дистанційної взаємодії та створення інтерактивних платформ для співпраці. Таким чином, психологічний супровід комунікаційних процесів у закладах загальної середньої освіти має бути комплексним і системним, поєднуючи підвищення кваліфікації педагогів, розвиток емоційних і комунікативних компетентностей учнів та активне залучення батьків і громадськості, що відповідає концептуальним засадам Нової української школи і сприяє створенню здорового та продуктивного освітнього середовища.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Психологічний супровід є необхідною умовою для впровадження партнерської комунікації в Новій українській школі. Системний розвиток комунікативних та емоційних компетентностей педагогів, упровадження формувального оцінювання, активне залучення батьків і громадськості, а також інтеграція ІКТ сприяють створенню здорового, продуктивного та інклюзивного освітнього середовища. Тому освітні заклади мають застосовувати комплексні стратегії, що поєднують психологічний, педагогічний і технологічний ресурси для підвищення ефективності комунікації та досягнення цілей освітніх реформ. Психолог відіграє ключову роль у створенні безпечного простору для розвитку, навчання та партнерської взаємодії, а отже, сприяє формуванню закладу середньої освіти, де кожна дитина відчуває себе почутою, прийнятою й цінною. Подальші дослідження доцільно спрямовувати на вивчення довготривалого впливу психолого-педагогічних програм на якість освітнього середовища та психологічний комфорт у шкільному просторі.

Список літератури:

1. Ковальова О. Особливості перспективного розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*, 2018. Вип. 2. С. 128–134.
2. Концепція Нової української школи / Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Корчак Я. Як любити дитину. Харків : КСД, 2016. 208 с.
4. Маслюк А.М. Психологічна підтримка суб'єктів українського освітнього простору під час війни. *Психологічний супровід взаємодії суб'єктів освітнього простору* : навчально методичний посібник. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. С. 4–17.
5. Миколайчук А.В. Методи ефективної взаємодії в освітньому процесі Нової української школи. *Multidisciplinárni mezinárodní vědecký magazín «Věda a perspektivy» je registrován v České republice. Státní registrační číslo u Ministerstva kultury ČR*. 2024. № 11(42). С. 242–257.
6. Мусатов С.О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз : монографія. Київ ; Рівне : Ліста-М, 2003. 175 с.
7. Савченко О.Я. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. № 3. URL: http://intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/
8. Організаційно-педагогічні умови формування просоціальної поведінки учнів основної школи засобами інформаційно комунікаційних технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5 (79). С. 370–380. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712279/1/Організаційно-педагогічні%20умови%20них%20технологій.pdf>
9. Bandura A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977. P. 247.
10. Bruner J. S. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. P. 179.
11. Goleman D. *Teaching with Emotional Intelligence*. School of Educators. 1998. URL: <https://schoolofeducators.com/2009/04/teaching-with-emotional-intelligence> (дата звернення: 04.10.2025).
12. Lipiäinen T., Satokangas H., Jantunen A., Kalioniemi A. Understanding and Implementing World-view Dialogue in the Finnish Basic Education Context: Teachers' Approaches. *Religion & Education*, 49(3), 2022. 254–272. DOI: 10.1080/15507394.2022.2060691.
13. Lewin K. Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations*, 1(1), 1947. Vol. 1 (1). P. 5–41.
14. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. The chapter What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (edited by Peter Salovey and David Sluyter). New York: Basic Books, 1997. P. 3–31.

15. Restorative Approaches to Behaviour and Relationships. KELSIS, Kent County Council. URL: https://www.kelsi.org.uk/__data/assets/pdf_file/0003/60096/Restorative-Approaches-to-Behaviour-and-Relationships.pdf

16. Rogers C. R. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1961. P. 420.

17. Rosenberg M. B. *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Encinitas, CA: PuddleDancer Press, 2003. P. 240.

18. Maslow A. H. A theory of human motivation. *Psychological Review*, Vol. 50 (4). P. 370–396.

19. What Is the CASEL Framework? URL: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

References:

1. Kovalova, O. (2018). Osoblyvosti perspektyvnoho rozvytku sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti vchyteliv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Features of Prospective Development of Social and Communicative Competence of General Secondary School Teachers]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy – Pedagogical Innovations: Ideas, Realities, Prospects*, 2, 128–134. [in Ukrainian].
2. Kontseptsia Novoi ukrainskoi shkoly: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [The Concept of the New Ukrainian School: Ministry of Education and Science of Ukraine]. (2016). Retrieved from <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
3. Korchak, Ya. (2016). Yak liubyty dytnu [How to Love a Child]. Kharkiv: KSD. [in Ukrainian].
4. Masliuk, A. M. (2023). Psykholohichna pidtrymka subiektiv ukrainskoho osvithnoho prostoru pid chas viiny [Psychological Support for Participants in the Ukrainian Educational Space During the War]. In *Psykholohichni suprovod vzaiemodii subiektiv osvithnoho prostoru: navchalno-metodychnyi posibnyk [Psychological Support of Interaction of Educational Process Participants: Educational and Methodological Manual]* (4–17). Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].
5. Mykolaichuk, A. V. (n.d.). (2024). Metody efektyvnoi vzaiemodii v osvithnomu protsesi Novoi ukrainskoi shkoly [Methods of Effective Interaction in the Educational Process of the New Ukrainian School]. *Multidisciplinárni mezinárodní vědecký magazín “Věda a perspektivy” je registrován v České republice. Státní registrační číslo u Ministerstva kultury ČR*, 11(42), 242–257. [in Ukrainian].
6. Musatov, S. O. (2003). Psykholohiia pedahohichnoi komunikatsii: teoretyko-metodolohichniy analiz: monohrafiia [Psychology of Pedagogical Communication: Theoretical and Methodological Analysis: Monograph]. Kyiv; Rivne: Lista-M. [in Ukrainian].
7. Savchenko, O. Ya. (2010). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni vyshchii shkoli [Competency-

Based Approach in Modern Higher Education]. *Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku – Pedagogical Science: History, Theory, Practice, Development Trends*, (3). Retrieved from: http://intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/ [in Ukrainian].

8. Khomych, O. L. (2018). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy formuvannia prosotsialnoi povedinky uchniv osnovnoi shkoly zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Organizational and Pedagogical Conditions for Forming Prosocial Behavior of Secondary School Students by Means of Information and Communication Technologies]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 5(79), 370–380. [in Ukrainian]. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712279/1/Organizatsiino-pedagogichni%20umovy%20nix%20tehnolohii.pdf>

9. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

10. Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

11. Goleman, D. (1998). *Teaching with emotional intelligence*. School of Educators. Retrieved October 4, 2025, from: <https://schoolofeducators.com/2009/04/teaching-with-emotional-intelligence>

12. Lipiäinen, T., Satokangas, H., Jantunen, A., & Kallioniemi, A. (2022). Understanding and

implementing worldview dialogue in the Finnish basic education context: Teachers' approaches. *Religion & Education*, 49 (3). 254–272. DOI: <https://doi.org/10.1080/15507394.2022.2060691>.

13. Lewin, K. (1947). *Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change*. *Human Relations*, 1(1), 5–41. DOI: <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>

14. Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3–31. New York: Basic Books.

15. Kent County Council. (n.d.). *Restorative approaches to behaviour and relationships*. KELSIS. Retrieved October 4, 2025, from: https://www.kelsi.org.uk/_data/assets/pdf_file/0003/60096/Restorative-Approaches-to-Behaviour-and-Relationships.pdf

16. Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

17. Rosenberg, M. B. (2003). *Nonviolent communication: A language of life*. Encinitas, CA: PuddleDancer Press.

18. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. DOI: <https://doi.org/10.1037/h0054346>

19. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (n.d.). *What is the CASEL framework?* (2025), 4. Retrieved from: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

© С. В. Дорофей

Науково-методична

Надійшла до редакції 10.09.2025

Прийнято до публікації 10.10.2024

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-14>

Ю. І. Даниляк

*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка,
м. Дрогобич, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8436-9086> – Ю. І. Даниляк

 r.danyliak@dspu.edu.ua

СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. У статті розглядається проблема створення сприятливого освітнього середовища як ключової педагогічної умови для розвитку критичного мислення в молодших школярів. Акцентовано, що сучасний освітній простір характеризується надзвичайною інформатизацією та швидким зростанням обсягів знань, з якими стикаються діти. За таких умов особливої актуальності набуває формування здатності учнів початкової школи до критичного осмислення інформації, до аналізу, синтезу, порівняння й оцінювання отриманих відомостей. Наголошено, що саме початкова школа є визначальним етапом закладання базових когнітивних структур, які впливатимуть на подальший інтелектуальний і особистісний розвиток дитини.

У роботі проаналізовано основні теоретичні підходи до поняття «критичне мислення» (П. Фасіоне, Д. Халперн, Т. Шанскова, М. Ліоненко та ін.), окреслено специфіку його формування в учнів молодшого шкільного віку з огляду на їхні вікові особливості, а також розкрито значення освітнього середовища як системи взаємопов'язаних компонентів – психологічного, організаційного та змістового. Автор доводить, що атмосфера довіри, взаємоповаги й толерантності в класі є необхідною передумовою формування навичок дискусії, постановки запитань і відкритого вираження власних думок.

Змістовий аспект передбачає використання автентичних навчальних матеріалів, реальних проблемних ситуацій та завдань, що стимулюють інтерес учнів і мотивують до пошуку аргументованих рішень. Організаційний вимір включає різні форми навчальної діяльності (групову, парну, індивідуальну), інтерактивні методи, технологію розвитку критичного мислення через читання й письмо, сократівське опитування, метод кейсів. Особливу увагу приділено ролі вчителя як фасилітатора освітнього процесу, носія зразків критичного мислення та організатора проблемних ситуацій, які спонукають дітей до самостійного аналізу та рефлексії.

Наукова новизна статті полягає в системному обґрунтуванні створення сприятливого освітнього середовища саме як комплексної педагогічної умови розвитку критичного мислення в молодших школярів, а також у визначенні взаємозв'язку психологічних, змістових та організаційних чинників, які спільно формують оптимальні умови для інтелектуального зростання дітей.

У висновках підкреслюється, що подальші дослідження мають бути спрямовані на розроблення методик діагностики рівня сформованості критичного мислення, створення системи вправ для його розвитку та інтеграцію цифрових технологій в освітній процес.

Ключові слова: критичне мислення, освітнє середовище, молодші школярі, педагогічні умови, початкова освіта.

CREATION OF A FAVORABLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article addresses the problem of creating a favorable educational environment as a key pedagogical condition for the development of critical thinking in younger schoolchildren. The author emphasizes that the modern educational space is characterized by rapid informatization and the growing volume of knowledge that children encounter daily. Under these conditions, the ability of primary school students to critically comprehend information, to analyze, synthesize, compare, and evaluate data becomes particularly relevant. The article argues that primary school represents a decisive stage in laying the foundations of cognitive structures that shape the child's future intellectual and personal development.

The paper analyzes the main theoretical approaches to the concept of "critical thinking" (P. Facione, D. Halpern, T. Shanskova, M. Lionenko among others), outlines the specific features of its development in younger students with regard to their age-related characteristics, and reveals the significance of the educational environment as a system of interconnected components – psychological, organizational, and content-related. The author demonstrates that an atmosphere of trust, mutual respect, and tolerance in the classroom is a necessary prerequisite for developing discussion skills, the ability to formulate questions, and the confidence to express personal opinions.

The content dimension is associated with the use of authentic educational materials, real-life problem situations, and tasks that stimulate students' interest and motivate them to search for well-reasoned solutions. The organizational dimension involves the application of diverse forms of learning (group, pair, individual work), interactive techniques, the "reading and writing for critical thinking" approach, Socratic questioning, and case study methods adapted to the needs of younger learners. Special attention is given to the teacher's role as a facilitator of the educational process, a role model of critical thinking, and an organizer of problem-based situations that encourage independent analysis and reflection. The scientific novelty of the study lies in its systematic justification of a favorable educational environment as a comprehensive pedagogical condition for fostering critical thinking in primary school students. Moreover, the article identifies the interplay of psychological, content-related, and organizational factors that together create optimal conditions for children's intellectual growth. The conclusion highlights the importance of further research focused on the development of diagnostic tools for assessing levels of critical thinking, the design of exercises and tasks aimed at its cultivation, and the integration of digital technologies into primary education.

Key words: critical thinking, educational environment, primary education, pedagogical conditions, younger students.

Постановка проблеми. Сучасні реалії освітнього простору характеризуються стрімким зростанням обсягу інформації, що надходить до учнів через різноманітні канали комунікації. За таких умов особливої актуальності набуває проблема формування в молодших школярів здатності до критичного осмислення отриманої інформації, розвитку навичок аналітичного мислення та формування власної обґрунтованої позиції щодо різних питань.

Початкова школа є тим фундаментальним етапом освітнього процесу, де закладаються основи інтелектуального розвитку особистості учня. Саме в цей період формуються базові когнітивні структури, що визначатимуть подальшу здатність дитини до самостійного мислення та прийняття рішень. Тому питання розвитку критичного мислення в молодших школярів потребує особливої уваги з боку педагогічної спільноти.

Одним із найважливіших чинників успішного формування критичного мислення є створення

відповідного освітнього середовища, яке би стимулювало пізнавальну активність учнів, заохочувало до постановки запитань, сприяло розвитку дискусійних навичок та формувало атмосферу інтелектуального пошуку. Проте на практиці спостерігається недостатня увага педагогів до організації такого середовища, що часто призводить до формального засвоєння знань без розвитку здатності до їх критичного аналізу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасні науковці збігаються на думці, що розвиток критичного мислення займає ключове місце у формуванні освітніх компетентностей здобувачів освіти різних вікових категорій. Facione розглядає критичне мислення як цілеспрямований та саморегульований процес судження, що потребує цілісного підходу до навчання [1]. Halpern наголошує на важливості інтеграції критичного мислення у всі освітні дисципліни як засобу глибшого розуміння навчального матеріалу [2].

Paul і Elder забезпечують методологічну базу, надаючи конкретні інструменти та поняття для розвитку аналітичних навичок, спрямованих на підвищення якості усвідомлення інформації [3]. Brookfield акцентує увагу на ролі педагога як фасилітатора, що створює сприятливе середовище для формування критичного мислення шляхом організації проблемно-орієнтованого навчання [4].

Дослідження Gómez та співавторів зосереджено на визначальних факторах ефективності розвитку критичного мислення у вищій освіті, автори пропонують нові підходи, що враховують міждисциплінарність та індивідуалізацію навчання [9]. Golden представляє приклади успішного впровадження структурованих навчальних інструментів, що підвищують якість освітнього процесу і стимулюють активне залучення студентів [10].

Fisher висвітлює методологічні засади моделювання навчального процесу, що стимулює учнів до обговорення реальних життєвих ситуацій, посилюючи мотивацію і розвиток креативності [5]. Сучасні українські дослідження (Шанскова, 2023; Ліоненко, 2023) відображають адаптацію світових тенденцій розвитку критичного мислення в національному освітньому просторі [6], акцентуючи увагу на інноваційних методах та цифрових технологіях [7].

Отже, сучасна наукова думка акцентує на комплексному підході до розвитку критичного мислення, що включає:

- трансформацію ролі викладача у фасилітатора і наставника, а не просто носія знань;
- використання міждисциплінарних, інтерактивних та проблемноорієнтованих методів навчання;
- застосування цифрових та інноваційних технологій, що підвищують комунікативні й аналітичні навички;
- адаптацію до національних освітніх контекстів з огляду на культурні та мовні особливості.

Мета статті. Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні значення створення сприятливого освітнього середовища як ключової педагогічної умови розвитку критичного мислення в молодших школярів та визначенні практичних шляхів реалізації цієї умови в сучасній початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Критичне мислення як складний когнітивний процес характеризується здатністю особистості до аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення інформації з метою формування обґрунтованих суджень і прийняття виважених рішень. У контексті початкової освіти критичне мислення набуває особливого значення, оскільки саме в цей період формуються

базові інтелектуальні навички, що визначатимуть подальший розвиток особистості учня [6].

Розвиток критичного мислення в молодших школярів має свої специфічні особливості, пов'язані з віковими характеристиками дітей цього періоду. Зокрема, за М. Ліоненко, учні початкових класів характеризуються високою допитливістю, схильністю до постановки запитань, здатністю до емоційного сприйняття інформації [7]. Водночас їхнє мислення ще зберігає риси конкретності, що потребує особливих підходів до організації освітнього процесу.

Формування критичного мислення в молодших школярів відбувається поступово, через залучення їх до різноманітних видів інтелектуальної діяльності. Спочатку діти вчаться ставити запитання до тексту, явища чи ситуації, що є первинним проявом критичного ставлення до інформації. Поступово вони опановують навички порівняння різних поглядів, аналізу причинно-наслідкових зв'язків, формування власної позиції та її аргументації.

Освітнє середовище відіграє вирішальну роль у формуванні критичного мислення молодших школярів. Це складна система взаємопов'язаних компонентів, що включає фізичне оточення, соціально-психологічні відносини, організаційні форми навчальної діяльності та змістове наповнення освітнього процесу.

У статті В. Golden бачимо твердження, що сприятливе освітнє середовище для розвитку критичного мислення характеризується створенням атмосфери інтелектуального пошуку, де кожна дитина має можливість висловити власну думку, поставити запитання, взяти участь у дискусії [10]. Таке середовище стимулює розвиток допитливості, заохочує до експериментування з ідеями, формує толерантність до різних точок зору.

Психологічний аспект освітнього середовища має особливе значення для розвитку критичного мислення. Атмосфера довіри та взаємоповаги між учителем та учнями, а також між самими учнями, створює умови для відкритого обговорення різних питань, висловлювання сумнівів, постановки незручних запитань. Важливо, щоб діти не боялися помилятися, адже помилка є природним елементом процесу пізнання та розвитку критичного мислення.

Організаційний компонент освітнього середовища передбачає використання різноманітних форм навчальної діяльності, що сприяють розвитку критичного мислення. Зокрема, групова робота дозволяє учням обмінюватися думками, аргументувати свої позиції, вчитися слухати та розуміти інших. Парна робота розвиває навички діалогу, вміння ставити запитання та відповідати

на них. Індивідуальна робота формує здатність до самостійного аналізу та рефлексії.

Змістовий аспект освітнього середовища охоплює навчальні матеріали, завдання, проблемні ситуації, що використовуються в освітньому процесі. Для розвитку критичного мислення особливо важливим є використання автентичних матеріалів, що відображають реальні життєві ситуації та проблеми. Такі матеріали стимулюють інтерес учнів, мотивують до пошуку рішень, розвивають здатність застосовувати отримані знання в практичних ситуаціях.

Створення сприятливого освітнього середовища для розвитку критичного мислення потребує від учителя застосування різноманітних педагогічних стратегій та методів. Однією з найбільш ефективних є технологія розвитку критичного мислення через читання і письмо, яка включає три основні етапи: виклик, осмислення та рефлексію.

Етап виклику спрямований на актуалізацію наявних знань учнів, стимулювання їхнього інтересу до теми, що вивчається. На цьому етапі використовуються різноманітні прийоми – мозковий штурм, асоціативні ряди, постановка проблемних запитань. Важливо створити ситуацію, коли учні самі усвідомлюють потребу в отриманні нової інформації.

Етап осмислення передбачає активну роботу з новою інформацією, її аналіз, порівняння з наявними знаннями, виявлення суперечностей та неточностей. На цьому етапі учні вчать ставити запитання до тексту, виділяти головну думку, аналізувати аргументи автора, формувати власне ставлення до прочитаного [3].

Етап рефлексії є завершальним і найважливішим для розвитку критичного мислення. Саме на цьому етапі учні узагальнюють отриману інформацію, формують власні висновки, оцінюють ефективність використаних стратегій навчання. Рефлексія допомагає усвідомити процес власного мислення, що є важливою передумовою його подальшого розвитку.

Іншою ефективною стратегією є використання сократівського опитування, яке передбачає постановку системи запитань, що поступово ведуть учнів до глибшого розуміння проблеми. Такі запитання допомагають виявити суперечності в міркуваннях, стимулюють до пошуку додаткових аргументів, розвивають здатність до логічного мислення.

Метод кейсів, адаптований для початкової школи, також є ефективним засобом розвитку критичного мислення. Аналіз конкретних ситуацій, що можуть виникнути в житті дітей, допомагає розвивати здатність до прийняття рішень, фор-

мує навички аналізу причин і наслідків, стимулює творчий підхід до розв'язання проблем.

Як стверджує Т. Шанскова, учитель відіграє ключову роль у створенні освітнього середовища, сприятливого для розвитку критичного мислення. Його професійна компетентність, педагогічна майстерність, особистісні якості значною мірою визначають ефективність цього процесу [6].

Насамперед учитель повинен бути зразком критичного мислення для своїх учнів. Він має демонструвати здатність до аналізу інформації, постановки запитань, формування обґрунтованих суджень [4]. Важливо, щоб учитель не боявся визнати свою необізнаність із певного питання, показати процес пошуку відповіді, продемонструвати готовність змінити свою думку під впливом переконливих аргументів.

Створення проблемних ситуацій є важливою функцією вчителя в процесі розвитку критичного мислення. Такі ситуації мають бути досить складними, щоб стимулювати мислення учнів, але водночас доступними для їхнього розуміння. Важливо, щоб проблемні ситуації були пов'язані з реальним життям дітей, мали практичне значення.

Заохочення до постановки запитань є ще однією важливою функцією вчителя. Часто в традиційній освіті учні звикають отримувати готові відповіді, не замислюючись над їх обґрунтованістю. Розвиток критичного мислення потребує кардинальної зміни цього підходу. Учитель має стимулювати дітей до постановки запитань, показувати цінність самих запитань, навіть якщо на них немає готових відповідей [2].

Організація рефлексивної діяльності є обов'язковим елементом роботи вчителя з розвитку критичного мислення. Рефлексія допомагає учням усвідомити процес власного мислення, оцінити ефективність використаних стратегій, визначити напрями подальшого розвитку. Учитель має володіти різноманітними техніками організації рефлексії, адаптованими до вікових особливостей молодших школярів.

Забезпечення якісного зворотного зв'язку також є важливою умовою ефективного розвитку критичного мислення. Зворотний зв'язок має бути конструктивним, спрямованим на розвиток, а не на оцінювання. Важливо не тільки вказати на помилки в міркуваннях учня, але й допомогти йому зрозуміти їх причини, знайти шляхи їх виправлення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті проведеного дослідження доходимо висновку, що створення сприятливого освітнього середовища є основною педагогічною

умовою для формування критичного мислення учнів початкової школи. Визначено, що критичне мислення формується в освітньому просторі, де домінує атмосфера довіри, психологічної безпеки, відкритості й підтримки, що сприяє здатності дітей дискутувати, самостійно шукати та обґрунтовувати власні рішення, аналізувати інформацію й аргументувати думки.

Трансформація ролі вчителя з носія знань у фасилітатора та організатора проблемних ситуацій дозволяє забезпечити реальну диференціацію та індивідуалізацію освітнього процесу, де використовуються автентичні матеріали, інноваційні методики, групові, парні й індивідуальні форми роботи, інтерактивні навчальні технології та задачі, що відповідають віковим особливостям здобувачів освіти. Вмотивованість учнів, підвищення рівня усвідомлення ними цінності знань формуються саме в середовищі, де освітній процес базується на реальних ситуаціях і проблемах, близьких до дитячого досвіду, із залученням прикладів із сучасного інформаційного поля.

Запропоновано модель, що включає психологічний, організаційний та змістовий компоненти, які забезпечують оптимальні умови для інтелектуального розвитку молодших школярів.

На основі отриманих результатів визначено декілька ключових орієнтирів для наступних наукових пошуків:

– розроблення та апробація діагностичних інструментів для визначення рівня сформованості критичного мислення в молодших школярів, що дозволить створити ефективні системи моніторингу та оцінювання результатів освітнього процесу;

– впровадження цифрових технологій в освітній процес як засобу організації навчальної взаємодії, мотивації та формування інформаційної грамотності, що є важливим складником критичного мислення сучасного школяра;

– вивчення впливу позашкільного освітнього середовища (гуртки, проєктна діяльність, сімейне середовище) на формування культури критичного мислення.

Перспективним напрямом видається створення інтегрованої моделі шкільного курсу, орієнтованої на розвиток критичного мислення, із залученням зразків найкращих світових і вітчизняних практик, а також адаптація здобутих результатів до умов дистанційної освіти та інклюзивного навчання.

Список літератури:

1. Facione P. A. *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment. 2020. 28 p.

2. Halpern D. F. *Critical Thinking across the Curriculum: A Brief Edition of Thought & Knowledge*. Routledge. 2016. 288 p.

3. Paul R., Elder L. *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Foundation for Critical Thinking. 2019. 24 p.

4. Brookfield S. D. *Becoming a Critical Thinker*. Jossey-Bass. 2017. 304 p.

5. Fisher A. *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge University Press, 2019. 328 p.

6. Шанскова Т. І. Розвиток критичного мислення майбутніх вчителів початкової школи. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2023. С. 142–146.

7. Ліоненко М. Критичне мислення в парадигмі нової української школи. Київ, 2023. С. 251–253.

8. Юзик О., Черній А., Бобровицька С., Юзик М. Стратегії критичного мислення в новій українській школі та в школах Польщі. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Technicznej*, 2021. С. 105–116.

9. Gómez, D. L. J., Álvarez, A. J., Parada A. E. (2025). Determining Factors for the Development of Critical Thinking in Higher Education. *Intell*, 13 (6), 59.

10. Golden, B. (2023). Enabling critical thinking development in higher education through the use of a structured planning tool. *Irish Educational Studies*, 42 (3), 349–367.

References:

1. Facione, P. A. (2020). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts* [Critical Thinking: What It Is and Why It Counts]. Insight Assessment. [in English].

2. Halpern, D. F. (2016). *Critical Thinking across the Curriculum: A Brief Edition of Thought & Knowledge* [Critical Thinking across the Curriculum: A Brief Edition of Thought & Knowledge]. Routledge. [in English].

3. Paul, R., & Elder, L. (2019). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools* [The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools]. Foundation for Critical Thinking. [in English].

4. Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critical Thinker* [Becoming a Critical Thinker]. Jossey-Bass. [in English].

5. Fisher, A. (2019). *Critical Thinking: An Introduction* [Critical Thinking: An Introduction]. Cambridge University Press. [in English].

6. Shanskova, T. I. (2023). *Rozvytok krytychnoho myslennia maibutnix vchyteliv pochatkovoї shkoly* [Development of Critical Thinking of Future Primary School Teachers]. Zhytomyr: Zhytomyrskiy derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. 142–146. [in Ukrainian].

7. Lionenko, M. (2023). *Krytychne myslennia v paradyhmi Novoi ukrainskoi shkoly* [Critical Thinking in the Paradigm of the New Ukrainian School]. Kyiv. 251–253. [in Ukrainian].

8. Yuzyk, O., Chernii, A., Bobrovytska, S., & Yuzyk, M. (2021). Stratehii krytychnoho myslennia v Novii ukrainskii shkoli ta v shkolakh Polshchi [Critical Thinking Strategies in the New Ukrainian School and in Schools of Poland]. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Technicznej – Scientific Journals of the Higher Technical School*, 105–116. [in Ukrainian].

9. Gómez D. L. J., Álvarez A. J., Parada A. E. (2025) Determining Factors for the Development of Critical Thinking in Higher Education. *Intell*, 13 (6), 59.

10. Golden B. (2023) Enabling critical thinking development in higher education through the use of a structured planning tool. *Irish Educational Studies*, 42 (3), 349–367.

© Ю. І. Даниляк

Оглядова

Надійшла до редакції 10.09.2025

Прийнято до публікації 03.10.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-15>

L. P. Haponenko

Kryvyi Rih Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1284-9020> – L. P. Haponenko

 gaponenkolarisa@gmail.com

MODERN TENDENCIES IN TEACHING READING ONLINE

Abstract. The article examines the transformative evolution of English language reading instruction in digital environments. The research synthesizes current scholarly work to identify key modern tendencies reshaping online ESL/EFL reading education.

The article presents a systematic analysis of contemporary approaches, beginning with adaptive and personalized learning platforms.

Significant emphasis is placed on gamification strategies that transform passive reading into engaging, goal-oriented experiences through progress tracking, achievement systems, and interactive challenges. The integration of multimedia elements represents another major tendency, with platforms now seamlessly blending text, audio, video, and interactive visual components. Collaborative online reading communities emerge as powerful tools for developing critical thinking through platforms like Flipgrid, ClassDojo, and Google Classroom. These environments facilitate cross-cultural exchanges and peer interaction.

The author highlights the shift toward authentic digital texts from real-world sources, emphasizing digital literacy development through current media, professional publications, and diverse online content.

The challenges including digital equity issues, screen fatigue concerns, and the complexity of such interaction are analyzed in the article.

It is emphasized that successful online reading instruction requires balancing technological innovation with fundamental pedagogical principles while maintaining human-centered approaches to teaching and learning in digital environments.

Key words: digital environment, online education, reading instructions, learning platforms.

Л. П. Гапоненко

Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг, Україна

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ОНЛАЙН

Анотація. Статтю присвячено дослідженню еволюції навчання читання англійської мови в цифровому середовищі. Представлено аналіз досліджень провідних методистів для визначення ключових сучасних тенденцій, що формують онлайн-освіту з навчання читання англійської мови.

У статті подано систематичний аналіз сучасних підходів, починаючи з адаптивних та персоналізованих навчальних платформ, що використовують алгоритми штучного інтелекту та машинного навчання для індивідуалізації навчання.

Значна увага приділяється стратегіям гейміфікації, що перетворюють пасивне читання на захопливий, цілеспрямований досвід через відстеження прогресу, системи досягнень та інтерактивні виклики. Інтеграція мультимедійних елементів представляє ще одну важливу тенденцію, коли платформи органічно поєднують текст, аудіо, відео та інтерактивні візуальні компоненти.

Спільні онлайн-спільноти для читання постають як потужні інструменти розвитку критичного мислення через платформи на кшталт Flipgrid, ClassDojo та Google Classroom. Ці середовища сприяють міжкультурному обміну та взаємодії між однолітками.

У статті висвітлено перехід до автентичних цифрових текстів із реальних джерел, підкреслюючи розвиток цифрової грамотності через актуальні медіа, професійні публікації та різноманітний онлайн-контент. Цей підхід поєднує навчання читання з практичним застосуванням, розвиваючи навички критичного оцінювання цифрової інформації.

Окрему увагу приділено певним складнощам та викликам онлайн-навчання, включаючи питання цифрової рівності, проблеми втоми від екранів та складність надання зворотного зв'язку у віртуальних середовищах. Підкреслено, що успішне онлайн-навчання читання вимагає балансу технологічних інновацій з фундаментальними педагогічними принципами, поєднуючи людиноцентричні підходи до викладання та навчання в цифрових середовищах.

Ключові слова: цифрове середовище, дистанційна освіта, методика навчання читання, електронні навчальні платформи.

The landscape of English language education has undergone a dramatic transformation in recent years, with online learning platforms becoming increasingly sophisticated and widely adopted. Teaching reading skills in English as a second or foreign language (ESL/EFL) through digital platforms presents both opportunities and challenges. As educators worldwide adapt to this digital shift, several key tendencies have emerged that are reshaping how reading comprehension and literacy skills are developed in virtual environments.

Recent research has provided valuable insights into these evolving practices. L.J. Zhang has emerged as one of the most cited researchers in EFL reading instruction, contributing significantly to our understanding of effective pedagogical approaches. Xinyue Zuo and Denise Ives conducted a comprehensive methodological review of Technology-Assisted Reading Instruction (TARI) for English Language Learners, providing crucial evidence for the effectiveness of digital approaches. Additionally, Liu, Zhang, and colleagues have conducted mixed-method investigations examining AI-mediated informal digital learning of English and the relationships among motivation, digital learning, and foreign language enjoyment, offering new perspectives on learner engagement in online environments.

The purpose of our paper is to give a brief overview of modern tendencies in teaching reading online, consider their opportunities and possibilities of using them.

Online English reading instruction has moved far beyond simple text-based lessons and static PDF worksheets. Modern approaches leverage multimedia content, interactive technologies, and data-driven personalization to create immersive learning experiences that can rival or even surpass traditional classroom instruction. The COVID-19 pandemic accelerated the adoption of these technologies, forcing educators to rapidly innovate and discover new methodologies. The war in Ukraine is also the reason many educational institutions shifted to online education because of the security situation.

Having analyzed the latest research, we can define some key modern tendencies:

1. Adaptive and Personalized Learning Platforms

Contemporary online reading instruction increasingly relies on artificial intelligence and

machine learning algorithms to customize learning experiences. These platforms analyze student performance in real-time, adjusting difficulty levels, suggesting appropriate texts, and identifying areas where individual learners need additional support. Leading adaptive learning platforms include **Raz-Plus**, an award-winning reading solution with thousands of leveled readers, lesson plans, worksheets and assessments that automatically adjust to student progress. **Epic Books** uses AI to recommend personalized book selections from its library of 40,000+ titles based on reading level, interests, and past engagement patterns. **Reading Eggs** provides hundreds of adaptive online reading lessons that adjust phonics games and activities based on individual student performance.

Khan Academy offers personalized learning dashboards for kids that track reading progress across multiple skills simultaneously.

Newsela is a differentiated reading platform that takes current news articles and presents them at five different reading levels, with each level having an associated quiz aligned to Common Core ELA Anchor Reading Standards. By using this site the class will be able to read the same article, at the reading level for each learner. The tasks are presented in Multi-Level base, so the texts are of the same content but for different levels. A single news article about climate change, for example, would be available at:

- Elementary level (3rd–4th grade)
- Middle school level (5th–7th grade)
- High school level (8th–12th grade)
- College level
- Max level (original source complexity)

Personalization can help students receive reading materials that match their interests, proficiency levels, and learning objectives, leading to higher engagement and more effective skill development.

2. Gamification and Interactive Elements

Modern online reading programs incorporate game-like elements to maintain student motivation and engagement. These include progress tracking systems, achievement badges, leaderboards, and interactive challenges that transform reading from a passive activity into an engaging, goal-oriented experience.

Interactive reading environments allow students to click on unfamiliar words for instant definitions,

access pronunciation guides, and participate in comprehension activities embedded within the text itself. This immediate feedback and support system helps learners develop independence while building confidence.

The gamification approach has proven particularly effective for younger learners and those who struggle with traditional reading methods. Digital reading platforms now feature story-based adventures where students progress through levels by completing reading comprehension tasks, vocabulary challenges, and writing exercises. Points systems reward consistent practice, while social features allow learners to compete with peers or collaborate in team challenges.

Let us look at some examples from Reading Eggs platform: Children drag words containing specific letters (like “m”) to the correct pictures. For example, **Picture Match Activities**: kids might see pictures of a mouse, moon, and map, and drag the word “mouse” to match the picture.

Letter Grid Game: Children identify specific letters and sounds within a grid format. This helps with letter recognition and phonics skills in an interactive way.

Fast Phonics Mountain Peaks: The program includes 20 fun-filled levels where children learn key phonics skills including letter-sound recognition, blending, and spelling. Each level is a Mountain Peak covering one set of letters with more than 20 exciting activities.

Research indicates that gamified reading instruction can increase engagement; however, successful implementation requires careful balance to ensure that game elements enhance rather than distract from learning objectives.

3. Multimedia Integration

Today’s online reading instruction seamlessly blends text with audio, video, and visual elements. Students can listen to native speaker pronunciations, watch related video content, and interact with infographics and interactive diagrams that support comprehension. This multimodal approach caters to different learning preferences and helps students develop multiple literacy skills simultaneously. Visual learners benefit from graphic organizers and concept maps, while auditory learners can access text-to-speech functionality and listening comprehension activities.

The integration of multimedia elements has revolutionized how complex texts are presented and understood. Interactive timelines help students navigate historical narratives, while 3D models and animations make scientific concepts more accessible. Video introductions provide cultural context for

literary works, and interactive maps enhance geography-related reading materials.

The effectiveness of multimedia integration is supported by cognitive load theory, which suggests that information presented through multiple channels can enhance learning when properly designed.

4. Collaborative Online Reading Communities

Virtual reading communities have emerged as powerful tools for developing reading skills through social interaction. Students participate in online book clubs, discussion forums, and peer review activities that encourage critical thinking and deeper engagement with texts.

These platforms facilitate cross-cultural exchanges, allowing learners from different countries to share perspectives on the same reading materials. This global connectivity enhances cultural understanding while providing authentic contexts for language use.

Flipgrid (now part of Microsoft Teams) serves as a leading video-response platform that allows students to explain their thoughts and show their learning through video, enabling teachers to hear from all students in reading discussions. **ClassDojo** provides classroom management features with behavior tracking and messaging systems that support collaborative reading activities and parent communication about reading progress. **Google Classroom** has become a cornerstone platform for collaborative reading instruction, allowing teachers to share reading materials, create discussion threads, and facilitate peer feedback on reading responses. Students can collaborate on shared documents, participate in reading challenges, and engage in whole-class discussions about texts.

Successful collaborative reading communities require careful moderation and structured activities to ensure productive interactions. Digital platforms become essential to help students engage respectfully and constructively in online discussions about texts and ideas.

5. Microlearning and Flexible Scheduling

Online platforms increasingly offer bite-sized reading lessons that can be completed in 10–15-minute sessions, accommodating busy schedules and shorter attention spans. This microlearning approach allows for more frequent practice and better retention of skills.

Flexible scheduling options enable students to access reading materials and activities at optimal times for their individual learning rhythms, leading to more effective skill development.

The microlearning revolution has fundamentally changed how reading instruction is structured and delivered. Instead of traditional hour-long lessons, content is now segmented into focused modules

that target specific reading skills such as skimming techniques, inference making, or vocabulary building. These micro-sessions can be completed during commute time, lunch breaks, or other brief windows in students' schedules.

Adaptive scheduling algorithms analyze individual learning patterns to suggest optimal study times based on when students demonstrate highest comprehension and retention rates. Some students perform better with early morning reading sessions, while others show peak performance in evening hours. The platform adjusts recommendations accordingly, sending personalized notifications when conditions are favorable for learning.

Spaced repetition principles are integrated into microlearning sequences, ensuring that key concepts and vocabulary are reviewed at scientifically-optimized intervals to maximize long-term retention. Students might encounter the same reading strategy or vocabulary item multiple times across different micro-lessons, each time in a slightly different context to reinforce learning.

Mobile-first design ensures that microlearning modules are optimized for smartphones and tablets, allowing students to continue their reading development anywhere. Offline capabilities enable access to downloaded lessons even without internet connectivity, removing barriers to consistent practice.

Progress tracking across micro-sessions provides detailed analytics on learning patterns, helping both students and instructors identify optimal study habits and areas needing additional attention. Just-in-time learning features allow students to access specific reading strategies or vocabulary support precisely when needed, rather than following a predetermined sequence. This on-demand approach is particularly effective for adult learners who need to immediately apply reading skills in professional or academic contexts.

Sophisticated analytics tools provide detailed insights into student reading behaviors, comprehension patterns, and progress over time. Teachers can track metrics such as reading speed, time spent on different text sections, and common comprehension difficulties.

Modern learning analytics platforms capture granular data about every aspect of the reading process, from eye-tracking patterns to mouse movements, creating comprehensive profiles of individual learning behaviors. Predictive analytics algorithms identify at-risk students before they fall behind by analyzing patterns such as decreased engagement, increased time per question, or changes in accuracy rates. Early warning systems alert instructors to students who may need additional

support, enabling proactive rather than reactive interventions.

Natural language processing tools analyze student-generated responses to reading comprehension questions, identifying common misconceptions and areas where explanation clarity could be improved. This feedback loop helps instructors refine their teaching materials and adjust their instructional approach based on actual student understanding rather than perceived comprehension.

Real-time dashboards provide instructors with immediate insights into class performance, allowing for dynamic lesson adjustments during synchronous online sessions. Teachers can see which students are struggling with specific concepts and provide targeted support without interrupting the flow of the lesson for other students.

Some examples of such boards are *Biblionasium* and *ROAR (Rapid Online Reading Assessment)*. Biblionasium lets you view books students have read, create reading challenges, and track progress. Students can also review and recommend books to their peers. ROAR (Rapid Online Reading Assessment) examines foundational reading skills for students of all ages. Some of the assessments are computer adaptive, so they will give more challenging items to students who are ready for them.

The future of online English reading instruction appears to be moving toward even greater personalization, with AI-powered tutoring systems that can provide individualized support comparable to human instruction. Integration with emerging technologies such as brain-computer interfaces and advanced biometric monitoring may eventually provide real-time insights into cognitive load and comprehension processes, enabling unprecedented levels of instructional optimization.

We concluded that modern tendencies in teaching reading English online reflect a broader shift toward learner-centered, technology-enhanced education that prioritizes engagement, personalization, and authentic application. While challenges remain, the innovative approaches being developed and implemented today are creating new possibilities for effective reading instruction that can reach learners regardless of geographic location or time constraints. The key to success lies in thoughtfully combining technological innovation with sound educational theory, ensuring that the human elements of teaching and learning remain central to the online reading instruction experience.

Bibliography:

1. Гупал М. О. Тенденції розвитку дистанційного навчання при вивченні іноземної мови. *Молодий вчений*. 2020. № 5 (81). С. 368–373.

2. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс : навчальний посібник. Харків : НТУ «ХПІ» ; Торсінг, 2002. 320 с.

3. Почуєва В. В. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов. *Colloquium-journal*. 2023. № 16. С. 15–16.

4. Фридрих І. І. Методика викладання англійської мови в умовах дистанційного навчання. *Академічні візії*. 2023. Вип. 16. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/226> (дата звернення: 15.09.25).

5. Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю., Куниця Л. І. Мультимедійні технології у процесі викладання дисципліни «іноземна мова» у вищих технічних навчальних закладах. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. Тернопіль. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. 2011. № 4. С. 134–138.

6. Yolanda-Rivera R. B., Wang W., Liu H., Zhou Y. Evidence-based reading interventions for English language learners: A multilevel meta-analysis. *Reading and Writing*. 2021. Vol. 34, № 6. P. 1423–1465. (дата звернення: 10.09.25).

7. Zhang L. J., Wu A. Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and use of reading strategies. *Reading in a Foreign Language*. 2009. Vol. 21, № 1. P. 37–59. URL: https://www.academia.edu/380959/8_Zhang_L_J_and_Wu_A_2009_Chinese_senior_high_school_EFL_students_metacognitive_awareness_and_use_of_reading_strategies_Reading_in_a_Foreign_Language_21_1_37_59 (дата звернення: 13.09.25).

8. Zuo X., Ives D. Technology-Assisted Reading Instruction for English Language Learners: A methodological review. *SAGE Open*. 2024. Vol. 13, № 2. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/20965311231179490> (дата звернення: 15.09.25).

9. Zuo X., Mazzei C., Ives D. Reconceptualizing educational interpreting: A case study in US K–12 classrooms. *Journal of Language Rights & Minorities*. 2024. Vol. 3, № 1. P. 223–257. URL: <https://turia.uv.es/index.php/JUST/article/view/27560> (дата звернення: 15.09.25).

References:

1. Cherednichenko, H. A., Shapran, L. Yu., & Kunytsia, L. I. (2011). Mul'tymedijni tekhnolohiji u protsesi vykladannya dystsypliny "inozemna mova" u vyshchych tekhnich navchal'nykh zakladakh

[Multimedia technologies in the process of teaching the discipline "foreign language" in higher technical educational institutions]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohika*, 4, 134–138. [in Ukrainian].

2. Frydryk, I. I. (2023). Metodyka vykladannya anhliys'koyi movy v umovakh dystantsijnogo navchannya [Methods of teaching English in distance learning conditions]. *Akademichni vizii*, 16. Retrieved from: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/226> [in Ukrainian].

3. Hupal, M. O. (2020). Tendentsiyi rozvytku dystantsijnogo navchannya pry vyvchenni inozemnoyi movy [Trends in the development of distance learning in foreign language learning]. *Molodyy vchenyy*, 5(81), 368–373. [in Ukrainian].

4. Kukharenko, V. M., Rybalko, O. V., & Syrotenko, N. H. (2002). Dystantsijne navchannya: umovy zastosuvannya. *Dystantsijnyy kurs: navchal'nyy posibnyk* [Distance learning: conditions of application. Distance course: tutorial]. NTU "KhPI"; Torsing. [in Ukrainian].

5. Pochuyeva, V. V. (2023). Suchasni tendentsiyi u vykladanni inozemnykh mov [Modern trends in foreign language teaching]. *Colloquium-journal*, 16, 15–16. [in Ukrainian].

6. Yolanda-Rivera, R. B., Wang, W., Liu, H., & Zhou, Y. (2021). Evidence-based reading interventions for English language learners: A multilevel meta-analysis. *Reading and Writing*, 34(6), 1423–1465. Retrieved from: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8461348/>.

7. Zhang, L. J., & Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and use of reading strategies. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37–59. Retrieved from: https://www.academia.edu/380959/8_Zhang_L_J_and_Wu_A_2009_Chinese_senior_high_school_EFL_students_metacognitive_awareness_and_use_of_reading_strategies_Reading_in_a_Foreign_Language_21_1_37_59.

8. Zuo, X., & Ives, D. (2024). Technology-assisted reading instruction for English language learners: A methodological review. *SAGE Open*, 13(2). Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/20965311231179490>.

9. Zuo, X., Mazzei, C., & Ives, D. (2024). Reconceptualizing educational interpreting: A case study in US K–12 classrooms. *Just. Journal of Language Rights & Minorities*, 3(1), 223–257. Retrieved from: <https://turia.uv.es/index.php/JUST/article/view/27560>.

© L. P. Haponenko

Науково-методична

Надійшла до редакції 14.09.2025

Прийнято до публікації 05.10.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-16>

Л. О. Бачієва

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
Навчально-науковий інститут «Українська інженерно-педагогічна академія»
Харків, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0188-6638> – Л. О. Бачієва

 bachievalarisa@gmail.com

ЕКСТРЕМАЛЬНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КУХАРІВ: ХАРАКТЕРИСТИКА Й ОСОБЛИВОСТІ

Анотація. У статті розглянуто проблему екстремальних умов професійної діяльності кухарів, що набуває особливої актуальності в сучасних реаліях воєнних дій, природних та техногенних катастроф, гуманітарних криз. Об'єктом дослідження є професійна діяльність кухаря, предметом – чинники та характеристики екстремальних умов, що визначають особливості виконання кулінарних процесів у нестандартних і небезпечних обставинах. Метою статті є аналіз чинників формування екстремальних умов у професійній діяльності кухарів та обґрунтування їх основних характеристик відповідно до сучасних умов праці.

У роботі проаналізовано зовнішні й внутрішні фактори, які формують екстремальні умови: ресурсний дефіцит, часові обмеження та безпекові ризики. Застосування діяльнісного підходу дозволило виокремити їх прояви у структурних елементах професійної діяльності кухаря: меті, суб'єкті, предметі, засобах, умовах, технології та результаті. Схарактеризовано специфіку кожного елемента в умовах війни, природних і техногенних катастроф, гуманітарних криз, а також у складних природних середовищах (у польових умовах). Доведено, що поєднана дія чинників істотно трансформує цілі професійної діяльності кухаря, ускладнює виконання технологічних процесів, може знижувати якість і безпечність кінцевого продукту, а також впливає на фізичний і психологічний стан суб'єкта (кухаря).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в систематизації чинників та характеристик екстремальних умов професійної діяльності кухарів, а також у запропонованому підході до їх аналізу, що враховує комплексний вплив ресурсних, часових і безпекових обмежень та побудований на засадах діяльнісного підходу. Представлені положення створюють підґрунтя для подальших досліджень, спрямованих на розроблення методичних засад підготовки кухарів до роботи в екстремальних умовах.

Ключові слова: екстремальні умови, кухарі, професійна діяльність кухаря.

L. O. Bachiieva

*V. N. Karazin Kharkiv National University, Educational and Scientific Institute
“Ukrainian Engineering Pedagogics Academy”, Kharkiv, Ukraine*

EXTREME CONDITIONS OF COOKS' PROFESSIONAL ACTIVITY: CHARACTERISTICS AND SPECIFICS

Abstract. The article addresses the problem of extreme working conditions in the professional activity of cooks, which has become particularly relevant in the modern context of warfare, natural and man-made disasters, humanitarian crises, and functioning in extreme natural environments. The object of the study is the professional activity of cooks, while the subject is the factors and characteristics of extreme conditions that define the specifics of performing culinary processes under non-standard and hazardous circumstances. The purpose of the article is to analyze the factors shaping extreme conditions in the professional activity of cooks and to substantiate their main characteristics in accordance with contemporary requirements.

The study analyzes external and internal factors that shape extreme conditions: resource deficit, time constraints, and safety risks. The application of the activity-based approach made it possible to identify their manifestations in the structural elements of cooks' professional activity: goal, subject, object, means, conditions, technology, and result. The specifics of each element are characterized in the contexts of war, natural and man-made disasters, humanitarian crises, as well as in complex natural environments (highlands, deserts, arctic and tropical zones). It is shown that the combined influence of these factors significantly transforms the goals of activity, complicates technological processes, reduces the quality and safety of the final product, and affects the physical and psychological state of the subject.

The scientific novelty of the results lies in the systematization of factors and characteristics of extreme working conditions in the professional activity of cooks, as well as in the proposed approach to their analysis, which takes into account the combined impact of resource, time, and safety constraints. The presented findings provide a foundation for further research aimed at developing methodological principles for training cooks to work under extreme conditions.

Key words: extreme working conditions, cooks, professional activity of cooks.

Постановка проблеми. Згідно з нормативними джерелами, професія кухаря передбачає виконання робіт із приготування їжі, використання технологій кулінарного оброблення продуктів, знання рецептур та методів оформлення готових страв. До кола його обов'язків належать забезпечення якості, смакових характеристик і безпечності продукції, а також дотримання санітарно-гігієнічних норм у процесі роботи. Професійна діяльність кухаря може здійснюватися в закладах ресторанного господарства, підприємствах громадського харчування, у виробничих чи польових умовах із використанням різноманітних способів приготування їжі [9]. Кваліфіковані фахівці не лише відтворюють традиційні технології, але й створюють нові рецептури, удосконалюють методи кулінарного оброблення та організують роботу кухні на інноваційних засадах.

Разом із тим сучасні умови істотно ускладнюють професійну діяльність кухарів. Воєнні події, що зумовлюють необхідність організації харчування в польових кухнях та роботу в зоні конфлікту; природні катаклізми, зокрема повені, які пошкоджують інфраструктуру й ускладнюють логістику постачання продуктів; а також техногенні аварії на промислових і енергетичних об'єктах, що призводять до перебоїв у водо- й енергопостачанні [2; 5; 6], формують низку нових викликів для забезпечення повноцінного функціонування кухарів у професійному середовищі.

Згідно з гігієнічною класифікацією, умови праці поділяються на чотири класи: оптимальні, допустимі, шкідливі та небезпечні (екстремальні) [1]. Найбільший науковий і практичний інтерес у контексті цього дослідження становлять саме екстремальні умови професійної діяльності кухарів. Вони визначаються такими рівнями виробничих факторів, які навіть протягом однієї робочої зміни здатні спричинити гострі професійні ураження, інтоксикації, травми та створювати безпосередню загрозу життю працівника [1].

Навіть якщо умови праці за гігієнічною класифікацією можна віднести до оптимальних чи допустимих, сучасна дійсність нерідко висуває перед фахівцем значні об'єктивні та психологічні труднощі. Вони змушують працівника до надмірного напруження сил і максимально ефективного використання власних можливостей для досягнення результату професійної діяльності та забезпечення особистої безпеки в умовах праці. У таких випадках виникають умови, які за своїми характеристиками наближаються до екстремальних і потребують спеціального наукового аналізу.

Мета статті – дослідити чинники формування екстремальних умов у професійній діяльності кухарів та обґрунтувати їх основні характеристики відповідно до сучасних реалій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За офіційною класифікацією, в Україні надзвичайні (екстремальні) ситуації поділяються за видами та рівнями. Види визначаються за походженням і охоплюють природні, техногенні, соціальні та соціально-політичні, а також воєнні фактори. Рівні надзвичайних ситуацій розмежовуються за територіями поширення та масштабами завданих збитків, виділяючи державний, регіональний, місцевий та об'єктовий рівні [3, с. 9].

Характеристику екстремальних умов діяльності працівників правоохоронних органів наводять С. Параниця та Н. Кондратюк [7]; процес психологічної підготовки до роботи в екстремальних умовах характеризують В. Пилипченко та О. Воляннюк [8]. На основі робіт дослідників визначено, що екстремальні умови професійної діяльності можна схарактеризувати як такі, що пов'язані з реальною загрозою для життя і здоров'я людини; значними фізичними та психологічними навантаженнями; необхідністю ухвалювати рішення в умовах браку часу та підвищеної відповідальності; супроводжуються моральними дилемами та травматичними обставинами, пов'язаними з насильством, травмами

чи смертю, що посилює психологічний тиск. Сукупна дія цих факторів нерідко призводить до хронічного стресу, перевтоми, нервових розладів і професійного вигорання.

Професійну готовність до діяльності в екстремальних умовах досліджує І. Коваль [4, с. 36]. Спираючись на праці авторів, він зазначає, що екстремальні ситуації ставлять перед людиною значні об'єктивні та психологічні труднощі, вимагають повного напруження сил і максимально ефективного використання особистісних можливостей для досягнення успіху та забезпечення безпеки. Автором виокремлено чинники, що зумовлюють виникнення екстремальних умов. До них належать: жорсткий дефіцит часу та невідомість ситуації; тривала нервова-психічна напруга; значні фізичні навантаження; труднощі, пов'язані з необхідністю роботи в обмеженому просторі; виконання завдань у засобах захисту органів дихання [4, с. 38].

Аналіз наукових праць показав, що екстремальні умови професійної діяльності визначаються поєднанням загроз для життя і здоров'я, фізичних та психологічних перевантажень, дефіциту часу й необхідності приймати рішення в умовах невизначеності. Це створює підґрунтя для подальшого дослідження специфіки таких умов у професійній діяльності кухарів.

Виклад основного матеріалу. З метою формування характеристик чинників екстремальних умов професійної діяльності кухарів було застосовано діяльнісний підхід. Він дає можливість розглядати діяльність як цілісну систему,

що складається із взаємопов'язаних елементів, спрямованих на досягнення поставленої мети, для кухаря це – забезпечення повноцінного й безпечного харчування відповідно до потреб споживачів. Суб'єктом виступає кухар як фахівець, предметом – продукти та інгредієнти, що підлягають кулінарному обробленню. Засоби охоплюють обладнання, інструменти та ресурси, необхідні для роботи. Процес (технологія) являє собою послідовність кулінарних операцій, результатом яких є готові страви. Остаточним результатом стає не лише задоволення потреб у харчуванні, а й набуття кухарем додаткових професійних умінь і досвіду.

Узагальнення зазначеного підходу дає змогу представити модель професійної діяльності фахівця (1):

$$D = f(M, C, Pd., Z, U, T, Pr., R), \quad (1)$$

де $f(...)$ – функція, що описує реалізацію діяльності; М – мета; С – суб'єкт; Пд. – предмет; З – засоби; У – умови; Т – технологія (послідовність дій); Пр. – продукт, Р – результат.

Такий підхід дає змогу змоделювати професійну діяльність кухаря та на цій основі виокремити й систематизувати чинників екстремальних умов, характерні для його роботи.

Наведемо більш докладну характеристику чинників екстремальних умов професійної діяльності кухарів, що наведені в табл. 1, та поєднаємо їх з видами надзвичайних (екстремальних) ситуацій.

В екстремальних умовах професійної діяльності кухаря поставлена мета може виявитися

Таблиця 1

Характеристика чинників екстремальних умов професійної діяльності кухарів

Структурний елемент	Ресурсний дефіцит	Часовий дефіцит	Безпечні ризики
Мета	Неможливість досягти бажаного результату через відсутність необхідних ресурсів	Нереальність виконання мети у відведений час	Переорієнтація мети через небезпеку для життя та здоров'я
Суб'єкт (кухар)	Фізичне і психоемоційне виснаження, зниження витривалості	Перевтома внаслідок роботи в умовах жорстких часових рамок	Стрес, тривожність, страх за власне життя та життя колег
Предмет (інгредієнти)	Нестача продуктів, низька якість або відсутність заміників	Відсутність часу на належні перевірку та оброблення продуктів	Наявність зіпсованих, заражених або токсичних продуктів
Засоби (обладнання, інструменти)	Відсутність чи несправність обладнання, інструментів, інвентаря тощо	Нестача часу на ремонт, налаштування чи заміну	Робота з небезпечними або аварійними приладами
Умови (зовнішнє середовище)	Обмежений доступ до води, енергії, приміщень тощо	Необхідність швидкої адаптації до змін середовища	Бойові дії, стихійні лиха, техногенні аварії
Технологія (процес)	Неможливість дотримання технології через обмежені ресурси	Приготування страв у надзвичайно стислий час	Порушення санітарних вимог через небезпечні умови
Результат (продукт/споживач)	Зниження якості та поживної цінності страв	Несвоєчасна подача чи недостатній обсяг харчування	Ризик отруєнь, інфекцій або шкоди для здоров'я споживачів

частково або навіть повністю недосяжною. У воєнних умовах (бойові дії, обстріли, робота в польових кухнях) вона трансформується з приготування повноцінного раціону на доступне забезпечення харчуванням для підтримання боєздатності. Під час природних катастроф чи техногенних аварій, коли руйнується інфраструктура та ускладнюється постачання, мета зводиться до використання наявних ресурсів для мінімального задоволення потреб в їжі. У випадку гуманітарних криз провідним завданням стає адаптація харчування до специфіки середовища та забезпечення безпечності продуктів. Таким чином, за умов поєднання кількох чинників мета діяльності зазнає суттєвої трансформації: від забезпечення оптимального харчового раціону – до завдань виживання.

В екстремальних умовах професійної діяльності значні виклики постають перед кухарем як суб'єктом діяльності. Фізичні перевантаження, спричинені нестачею відпочинку й високою інтенсивністю праці, ведуть до виснаження та зниження працездатності. Психологічні фактори охоплюють підвищений рівень стресу, тривожність і емоційне виснаження. У воєнних умовах вони посилюються постійною загрозою життю й відповідальністю за колективне харчування; під час природних і техногенних катастроф – невизначеністю ситуації; у гуманітарних кризах – моральним тиском, зумовленим необхідністю годувати велику кількість людей у непридатних умовах.

У професійній діяльності кухаря предметом виступають продукти харчування, з якими він працює. В екстремальних умовах головними проблемами стають їх нестача, низька якість або відсутність можливості застосування належних способів зберігання. У воєнних умовах чи під час гуманітарних криз це може означати використання прострочених або нестандартних продуктів; у випадку природних чи техногенних катастроф – обмежений доступ до безпечної води, електроенергії та холодильного обладнання. Безпечові ризики включають небезпеку зараження продуктів, наявність токсичних домішок чи мікробіологічних забруднень. Коли чинники дефіциту, обмеженого часу і небезпечних умов поєднуються, кухар змушений застосовувати заміники або нетрадиційні методи оброблення, що підвищує загрозу харчових отруєнь і ускладнює досягнення необхідної якості страв.

В екстремальних умовах обладнання та інструменти кухаря часто стають джерелом додаткових труднощів. Ресурсний дефіцит виявляється у відсутності штатних засобів, палива чи електроенергії, а також у швидкому зношуванні техніки. Часовий тиск не дає можливості для ремонту, що підвищує ризик помилок, а у воєнних чи катастрофічних умовах засоби можуть бути пошкоджені або недоступні. У таких ситуаціях кухар змушений імпровізувати, що підвищує ймовірність аварій і травм та ускладнює забезпечення належної якості харчування.

Зовнішнє середовище є визначальним чинником, що може перетворювати професійну діяльність кухаря на екстремальну. У воєнних умовах це бойові дії, обстріли, перебування в зоні конфлікту та необхідність роботи в польових кухнях; у природних катастрофах – повені, пожежі, землетруси чи урагани, які знищують інфраструктуру; у техногенних аваріях – порушення систем енерго- та водопостачання; у гуманітарних кризах – блокування населених пунктів або функціонування в таборах біженців. У польових умовах додатковими ускладненнями виступають температура, вологість і атмосферний тиск. Поєднання кількох таких чинників формує критичні ситуації, в яких збереження життя та безпеки працівників і споживачів стає важливішим за дотримання стандартів технології та якості страв.

В екстремальних умовах кінцевий продукт кулінарної діяльності кухаря та його вплив на споживача істотно відрізняються від нормативних стандартів. Ресурсний дефіцит знижує харчову цінність і різноманітність страв, часовий тиск веде до несвоєчасної подачі чи неповного обсягу харчування, а безпекові ризики підвищують ймовірність отруєнь та інфекцій. У воєнних, природних чи кризових гуманітарних умовах результат часто зводиться до забезпечення виживання та підтримання працездатності споживачів. Поєднання кількох чинників різко погіршує якість продукту та створює серйозну загрозу для здоров'я, що робить кухарську працю ключовим елементом системи життєзабезпечення.

Таким чином, проведена характеристика чинників екстремальних умов професійної діяльності кухарів продемонструвала їх багатомірність та охоплення всіх структурних елементів діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У дослідженні визначено чинники, що формують екстремальні умови професійної діяльності кухарів. З'ясовано, що ключовими з них є ресурсний дефіцит, часові обмеження та безпекові ризики, які проявляються як окремо, так і у взаємопов'язаних комбінаціях. На основі діяльнісного підходу здійснено характеристику екстремальних умов за структурними елементами професійної діяльності кухаря, що дало змогу систематизувати їх вплив на виконання професійних

завдань. Показано, що такі умови особливо виявляються у воєнних діях, природних і техногенних катастрофах, гуманітарних кризах та в екстремальних природних середовищах, трансформуючи цілі діяльності, ускладнюючи технологічні процеси та знижуючи якість кінцевого продукту.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичних підходів до підготовки кухарів до роботи в екстремальних умовах, створенням структурно-функціональних моделей проблемних виробничих ситуацій і визначенням професійних компетентностей, необхідних для ефективної та безпечної діяльності в кризових обставинах.

Список літератури:

1. Відділ гігієни праці інформує: Гігієнічна класифікація праці – Східне міжрегіональне управління Державної служби України з питань праці. URL: <https://surl.li/ojmikr>

2. Вплив глобального потепління на екосистеми України / О.В. Гурська та ін. *The 10th international scientific and practical conference «Scientific achievements of contemporary society» (May 1-3, 2025)*. Cognum publishing house, London, United Kingdom, 2025. С. 17–25.

3. Здоров'я, безпека та добробут: підручник інтегрованого курсу для 8 класу закладів загальної середньої освіти / Т.В. Воронцова та ін. Видавництво «Алатон», 2025. 256 с.

4. Коваль І.С. Формування професійної готовності майбутніх рятувальників до діяльності в екстремальних умовах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2017. 294 с.

5. Курочка М.О., Рихлик К.В., Мацак А.О. Вплив воєнних дій (2022–2024) в Україні на кліматичні умови. *Проблеми надзвичайних ситуацій* : міжнар. науково-практ. конф. (14 трав. 2025 р., м. Черкаси). Черкаси, 2025. С. 392–394.

6. Напрямки щодо удосконалення системи логістичного забезпечення військових частин (підрозділів) при розміщенні у польових умовах в сучасних збройних конфліктах / В.В. Старцев та ін. *Збірник наукових праць Державного науково-дослідного інституту випробувань і сертифікації озброєння та військової техніки*. 2022. Вип. 4 (14). С. 118–134.

7. Параниця С.П., Кондратюк Н.С. Екстремальні та особливі умови в діяльності працівників правоохоронних органів Дев'яносто треті економіко-правові дискусії. *Матеріали Міжнародної мультидисциплінарної наукової інтернет-конференції (м. Львів, Україна, м. Ополь, Польща, 28–29 січня 2025 р.)* ; редкол. : О. Патряк та ін. ГО «Наукова спільнота», WSZIA w Opolu. Львів : ФО-П Шпак В.Б., 2025. С.123–124.

8. Пилипченко В.О., Волянчук О.Д. Процес психологічної підготовки органів охорони правопорядку в екстремальних умовах. *Наука про цивільний захист*

як шлях становлення молодих вчених : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції курсантів, студентів, ад'юнктів (аспірантів). Черкаси : Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України, 2023. С. 333–335.

9. СП(ПТ)О 5122.1.56.10-2021. Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти професії «Кухар». Чинний від 2021-09-26. Вид. офіц. Київ : Вид. офіц., 2021. 49 с.

References:

1. Skhidne mizhrehionalne upravlinnia Derzhavnoi sluzhby Ukrainy z pytan pratsi. *Viddil hihiieny pratsi informuie: Hihiienichna klasyfikatsiia pratsi* [Department of labor hygiene informs: Hygienic classification of labor]. Retrieved from: <https://surl.li/ojmikr>

2. Hurska, O. V., Starukh, A. Yu., Sychov, O. A., Kochubei, V. V., & Kopytchak, D. I. (2025). *Vplyv hlobalnoho poteplynnia na ekosystemy Ukrainy* [The impact of global warming on ecosystems of Ukraine]. The 10th International Scientific and Practical Conference “Scientific achievements of contemporary society”. Cognum Publishing House, 17–25 [in Ukrainian].

3. Vorontsova, T. V., Ponomarenko, V. S., Khomych, O. L., Lavrentieva, I. V., & Andruk, N. V. (2025). *Zdorovia, bezpeka ta dobrobut: Pidruchnyk intehrovanooho kursu dlia 8 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Health, safety and well-being: Textbook of the integrated course for 8th grade of secondary education institutions]. Alaton. [in Ukrainian].

4. Koval, I. S. (2017). *Formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnykh riatuvalnykiv do diialnosti v ekstremalnykh umovakh* [Formation of professional readiness of future rescuers for activity in extreme conditions]. Kandydats'ka dysertatsiia. Lviv. [in Ukrainian].

5. Kurochka, M. O., Rykhlyk, K. V., & Matsak, A. O. (2025). *Vplyv voiennykh dii (2022–2024) v Ukraini na klimatychni umovy* [Impact of military actions (2022–2024) in Ukraine on climatic conditions]. *Problemy nadzvychainykh sytuatsii: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* Cherkasy, 392–394 [in Ukrainian].

6. Startsev, V. V., et al. (2022). *Napriamky shchodo udoskonalennia systemy lohistychnoho zabezpechennia viiskovykh chastyn (pidrozdiliv) pry rozmishchenni u polovykh umovakh v suchasnykh zbroinykh konfliktakh* [Directions for improving the logistic support system of military units (subunits) when deployed in field conditions in modern armed conflicts]. *Zbirnyk naukovykh prats Derzhavnogo nauково-doslidnogo instytutu vyprobuvan i sertyfikatsii ozbroiennia ta viiskovoi tekhniky*, 4(14), 118–134. [in Ukrainian].

7. Paranytsia, S. P., & Kondratiuk, N. S. (2025). *Ekstremalni ta osoblyvi umovy v diialnosti pratsivnykiv pravookhoronnykh orhaniv* [Extreme and special conditions in the activities of law enforcement officers]. *93rd Economic and Legal Discussions. Series: Social and Humanitarian Sciences: Proceedings of the International Multidisciplinary Scientific Internet Confer-*

ence. Lviv–Opole: FOP Shpak V. B.; WSZIA w Opolu, 123–124 [in Ukrainian].

8. Pylypchenko, V. O., & Volianiuk, O. D. (2023). Protses psykholohichnoi pidhotovky orhaniv okhorony pravoporiadku v ekstremalnykh umovakh [The process of psychological training of law enforcement agencies in extreme conditions]. In *Nauka pro tsyvilnyi zakhyst yak shliakh stanovlennia molodykh vchenykh: Proceedings of the All-*

Ukrainian Scientific and Practical Conference. Cherkasy: Cherkaskyi instytut pozhezhnoi bezpeky imeni Heroiv Chornobylia NUTSZ Ukrainy, 333–335 [in Ukrainian].

9. SP(PT)O 5122.1.56.10-2021. (2021). *Standart profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity profesii “Kukhar”* [Standard of professional (vocational) education for the profession “Cook”]. Kyiv: Ofitsiine vydannia. [in Ukrainian].

© Л. О. Бачієва

Науково-методична

Надійшла до редакції 04.09.2025

Прийнято до публікації 18.11.2024

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-17>

**В. В. Іваночко, Л. Я. Чеховська, І. Б. Грибовська,
М. В. Данилевич, М. Я. Лужна, Р. О. Турка**

*Львівський державний університет фізичної культури і спорту
імені Івана Боберського, м. Львів, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8189-9032> – В. В. Іваночко
<https://orcid.org/0000-0003-3833-5212> – Л. Я. Чеховська
<https://orcid.org/0000-0002-0317-2153> – І. Б. Грибовська
<https://orcid.org/0000-0002-1285-392X> – М. В. Данилевич
<https://orcid.org/0000-0002-2888-3330> – М. Я. Лужна
<https://orcid.org/0000-0001-6840-8692> – Р. О. Турка
lyubahock@gmail.com



ОЗДОРОВЧА РУХОВА АКТИВНІСТЬ У СТРАТЕГІЯХ РОЗВИТКУ ФІТНЕС-ІНДУСТРІЇ ЯПОНІЇ

Анотація. У статті представлено тенденції, особливості становлення оздоровчої рухової активності в Японії, а також перспективи розвитку фітнес-індустрії в країні. Метою роботи було виявити особливості функціонування фітнес-індустрії Японії як інструмента поширення оздоровчої рухової активності серед населення. Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення даних науково-методичної літератури, джерел світової мережі Інтернет; документальний метод; системний аналіз; метод порівняння. У результаті дослідження визначено, що в Японії оздоровча ходьба є пріоритетним видом рухової активності (60,9%). У період з 2013 по 2019 роки спостерігалася тенденція активного розвитку фітнес-індустрії. Станом на 2023 рік у країні налічувалося приблизно 10,6 тис. фітнес-клубів, з них 3,141 тис. працюють цілодобово. Кількість членів фітнес-клубів досягла 2,8 млн осіб, а дохід галузі становив близько 278,4 млрд ієн. Фітнес-індустрія активно впроваджує цифрові технології – фітнес-додатки, трекери, онлайн-тренування, що забезпечує залучення нових категорій населення, особливо людей середнього та старшого віку. Розвиток ринку цифрових сервісів стимулює формування індивідуалізованих програм контролю активності, що відповідають концепції активного довголіття. Провідним фітнес-додатком у 2024 році став Zwift: Ride and Run (1,27 млн дол. США). Японська модель розвитку фітнесу поєднує державну політику у сфері здоров'я, науково обґрунтовані підходи до програмування навантажень, сучасну матеріально-технічну базу та високий рівень сервісу.

Висновки. Системний підхід до організації оздоровчої рухової активності в Японії забезпечує високий рівень залучення населення до занять фітнесом і формує культуру здорового способу життя. Отримані результати свідчать про ефективність поєднання традиційних і цифрових форм активності, що може бути адаптовано до українського контексту для підвищення рівня фізичної активності, розвитку рекреаційно-оздоровчих послуг і популяризації концепції активного довголіття.

Ключові слова: оздоровча рухова активність, здоровий спосіб життя, фітнес-індустрія, фітнес-технології, закордонний досвід.

**V. V. Ivanochko, L. Ya. Chekhovska, I. B. Hrybovska, M. V. Danylevych,
M. Ya. Luzhna, R. O. Turka**

Lviv Ivan Bobersky State University of Physical Culture, Lviv, Ukraine

HEALTH-ORIENTED PHYSICAL ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT STRATEGIES OF JAPAN'S FITNESS INDUSTRY

Abstract. The article presents trends and specific features in the formation of health-oriented physical activity in Japan, as well as prospects for the development of the fitness industry in the country. The purpose

of the study was to identify the particular characteristics of the functioning of Japan's fitness industry as a tool for promoting health-oriented physical activity among the population. Research methods included: theoretical analysis and synthesis of scientific and methodological literature, Internet sources; documentary method; systems analysis; and comparative method. Research Results. It was determined that in Japan, health walking is the most prioritized form of physical activity (60.9%). Between 2013 and 2019, the fitness industry showed active growth. As of 2023, there were approximately 10,600 fitness clubs, of which 3,141 operated 24/7. Membership increased to 2.8 million people, generating about 278.4 billion yen in revenue. Japan's fitness sector actively integrates digital innovations – fitness apps, trackers, and online platforms – enhancing access to exercise and supporting personalized health monitoring. The use of AI-based tools and mobile technologies has expanded participation among older adults, aligning with the national strategy for active longevity. In 2024, Zwift: Ride and Run ranked first among fitness applications with USD 1.27 million in revenue. Japan's model combines strong governmental support, evidence-based planning, a focus on inclusivity, and a high-quality service environment.

Conclusions. The comprehensive development of Japan's fitness industry demonstrates the effectiveness of combining traditional and digital forms of physical activity to achieve public health goals. The experience of Japan can serve as a model for adapting similar strategies in Ukraine to promote physical activity, modernize recreational services, and support healthy aging.

Key words: health-oriented physical activity, healthy lifestyle, fitness industry, fitness technology, international experience.

Постановка проблеми. Упродовж останніх років фітнес-індустрія демонструє стабільні темпи зростання в усьому світі, що пояснюється зростанням інтересу до здорового способу життя, профілактики захворювань та підтримки фізичної активності [2; 8]. Усі фітнес-програми орієнтовані на оздоровлення організму, підвищення його адаптаційного потенціалу та психофізіологічного балансу. За темпами розвитку фітнес-індустрія посідає друге місце серед глобальних інноваційних сфер, поступаючись лише інформаційним технологіям.

Сучасний фітнес охоплює не лише класичні тренажерні зали, але й онлайн-сервіси, мобільні додатки, цифрові тренінгові платформи та інтегровані wellness-центри. Особливо помітним є зростання попиту на фітнес-послуги після пандемії COVID-19, коли населення різних країн, у тому числі Японії, почало активніше дбати про своє здоров'я.

В Японії спостерігається динамічний розвиток фітнес-індустрії, що проявляється в розширенні мережі спортивних клубів, зростанні числа користувачів фітнес-додатків та збільшенні ринкових обсягів, які становлять сотні мільярдів ієн. Послуги орієнтовані на різні вікові та соціальні групи, враховують потреби в реабілітації, підтримці фізичної форми та ментального благополуччя.

Успішний розвиток фітнес-галузі в Японії на тлі глобальних змін зумовлює наукову необхідність аналізу її структури, тенденцій і перспектив, що є актуальним у контексті трансформації системи оздоровчих послуг у світі.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження проводилося відповідно до Зведеного плану науково-дослідної роботи Львівського державного університету

фізичної культури імені Івана Боберського на 2021–2025 рр. за темою 3.2 «Оздоровча рухова активність у рекреаційній діяльності різних груп населення України».

Метою роботи є виявлення особливостей функціонування фітнес-індустрії Японії як інструмента поширення оздоровчої рухової активності серед населення.

Для розв'язання поставлених завдань використувався комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів, а саме: теоретичний аналіз та узагальнення даних науково-методичної літератури, джерел світової мережі Інтернет; документальний метод; системний аналіз; метод порівняння.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку провідні країни світу усвідомлюють значний потенціал фітнес-індустрії як важливого чинника соціально-економічного зростання. Ця сфера сприяє створенню нових робочих місць, позитивно впливає на соціальну інтеграцію, освіту та здоров'я населення. Крім розвитку ринку товарів, обладнання та оздоровчих послуг, фітнес-індустрія відіграє важливу роль у формуванні культури здорового способу життя, залученні населення до систематичних занять фізичною активністю та підвищенні якості життя. Таким чином, її розвиток розглядається як стратегічний інструмент формування активної, здорової та конкурентоспроможної нації [1].

В Японії становлення фітнес-руху почалося зі значного імпульсу, який дала організація XVIII літніх Олімпійських ігор у Токіо 1964 року. Це сприяло не лише економічному зростанню, а й посиленню інтересу до фізичної активності серед населення. Відтоді японські науковці розпочали систематичні дослідження впливу фізичних вправ на організм людини, що зумовило зростання науково обґрунтованих доказів користі

рухової активності, зокрема в профілактиці неінфекційних захворювань [13].

Із 1980-х років аеробіка стала однією з популярних форм фітнесу серед японців та не втрачає актуальності й нині [9]. У 1990-х роках керівництво Японії офіційно визнало важливість формування фізично активного способу життя, що знайшло відображення в державних програмах, орієнтованих на оздоровлення населення. Зокрема, у 2000 році було ініційовано програму «Health Japan 21», яка спрямована на промоцію здорового способу життя та профілактику захворювань [13; 14].

У межах програми особливу увагу було приділено розвитку фізичного фітнесу та підготовці фахівців – так званих «тренерів зі здоров'я», які мали би поєднувати знання в галузі медицини, фізичного виховання і програмування індивідуальних фітнес-навантажень відповідно до стану здоров'я та фізичної підготовки клієнтів. Варто зазначити, що професійна діяльність в Японії регламентується чіткими стандартами, що гарантує високий рівень якості у сфері фітнес-послуг.

Оцінювання ефективності першого етапу програми «Health Japan 21», проведене у 2012 році, засвідчило, що 17% цільових індикаторів було досягнуто, 42% – продемонстрували покращення, 24% – залишилися без змін, а 15% – погіршилися. Зважаючи на ці результати, з 2013 року Міністерство охорони здоров'я, праці та соціального забезпечення Японії ініційувало другий етап програми з уточненням цілей і завдань на період до 2022 року [14]. Ця ініціатива сприяла розвитку як традиційних, так і інноваційних форм фізичної активності.

На рисунку 1 подано статистичні дані щодо популярності основних видів рухової активності серед населення Японії станом на 2023 рік. Дані свідчать про домінування оздоровчої ходьби (60,9%) як наймасовішої форми фізичної активності. До інших популярних напрямів належать: work out – 13,0%, різні види гімнастики – 12,4%, біг та марафони – 10,8%, ходьба по сходах – 10,3%, велоспорт – 9,8%, аеробіка, йога, пілатес – 6,4%. Ці показники дозволяють виявити сучасні тенденції у вподобаннях населення щодо активного дозвілля та оздоровлення.

У 2011 році частка фізично активного населення Японії становила 42,5%, тоді як у 2018 році цей показник зріс до 51,5% [1; 6]. Упродовж 2013–2019 років простежувалася позитивна динаміка щодо збільшення кількості членів фітнес-клубів: від 3,05 млн до 3,39 млн осіб. Однак пандемія COVID-19 суттєво вплинула на галузь: у 2020–2021 роках кількість членів зменшилася, досягнувши 2,52 млн осіб у 2021 році. З 2022 року спостерігається поступове відновлення: кількість членів фітнес-клубів зросла до 2,65 млн осіб, а у 2023 році – до приблизно 2,8 млн [11] (рис. 2).

Попри активний розвиток фітнес-індустрії, в Японії частка членства у фітнес-клубах, відносно до загальної чисельності населення, залишається нижчою порівняно з провідними країнами світу, як-от: США, Велика Британія, Франція, Німеччина, Італія тощо. Однією з основних причин такої ситуації є висока вартість абонементів, що варіюється залежно від типу закладу та вибраного пакета послуг. Зокрема, щомісячна вартість членства у приватному тренажерному залі становить у середньому від 7 000 до 20 000 японських ієн, а додатково може стягуватись одноразовий рес-

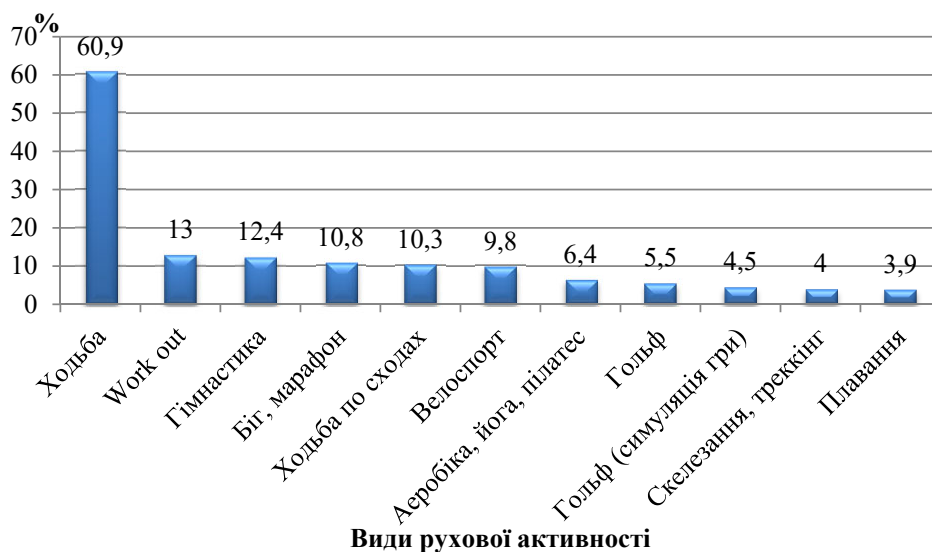


Рис. 1. Пріоритетність видів рухової активності японців станом на 2023 рік (%) [13]

млн. осіб

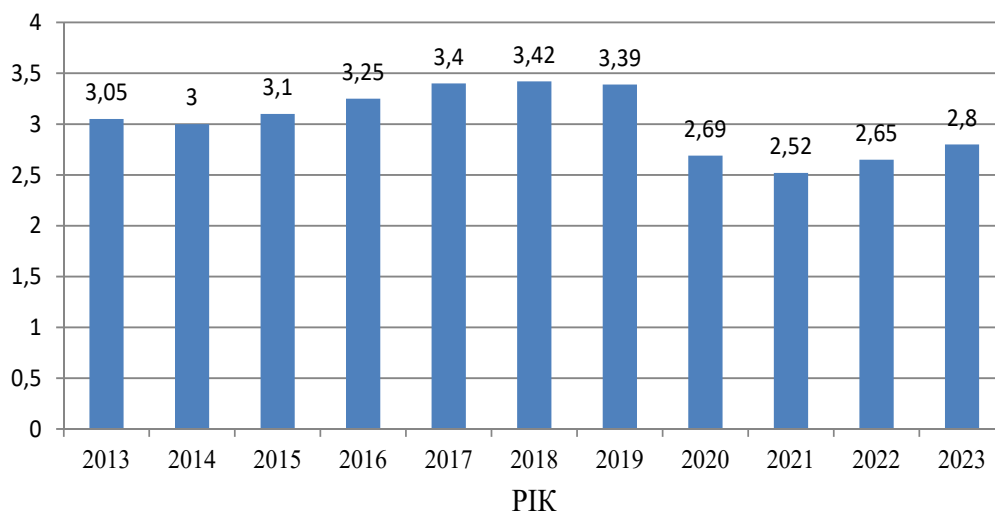


Рис. 2. Кількість членів фітнес-клубів в Японії з 2013 по 2023 рік (млн. осіб) [4]

страційний внесок у розмірі близько 50 доларів США [7].

Приватні фітнес-клуби, як Gold's Gym, Anytime Fitness, Konami Sports Club, Tipness, F45, Crossfit тощо, пропонують різні варіанти членства (денне, ранкове, сімейне тощо). Альтернативою їм слугують муніципальні тренажерні зали, що працюють за системою погодинної оплати та не вимагають членства. Середня вартість відвідування таких закладів становить близько 400 японських ієн [7; 15].

Упродовж останніх двох десятиліть ринок фітнес-послуг в Японії демонструє динамічне зростання. Якщо у 2005 році нараховувалося лише 106 загальних фітнес-клубів і 34 малі тренажерні зали, то у 2007 році ці показники становили вже 512 і 391 відповідно. У подальші роки галузь продовжила зростати, і вже у 2023 році в Японії функціонувало близько 10,6 тис. фітнес-клубів, з яких 3,141 тис. працювали у форматі 24/7 [10; 11]. У 2024 році кількість таких закладів зростає до 12,543 тис., переважно завдяки стрімкому розширенню мережі цілодобових клубів, зокрема «ChocoZAP» [5; 12].

Фітнес-індустрія в Японії відіграє вагомую роль у формуванні економіки країни, сприяючи зростанню внутрішнього ринку послуг, зайнятості населення та розвитку суміжних галузей. Попри економічні втрати, спричинені пандемією COVID-19, кількість фітнес-залів продовжувала зростати. У 2020 році загальний дохід галузі становив 1,8 трильйона ієн, а чисельність зайнятих сягала понад 200 000 осіб, включаючи інструкторів, персональних тренерів і допоміжний персонал [4; 9].

Загальний дохід ринку тренажерних залів, оздоровчих і фітнес-клубів у 2022 році становив близько 3,6 млрд доларів США. Проте у 2017–2022 роках спостерігався незначний від'ємний середньорічний темп зростання (CAGR = -0,5%). У 2023 році фітнес-клуби Японії генерували річний дохід близько 278,4 млрд ієн, а витрати на сектор спорту та активного відпочинку (включно з фітнесом, спортивними заходами тощо) сягнули \$13,3 млрд – близько 30% від загального ринку фізичної активності в Азіатсько-Тихоокеанському регіоні.

Згідно зі світовим рейтингом у найперших 20 країн за обсягом ринку рекреаційної фізичної активності, Японія посідає 3-тє місце (\$43,9 млрд), поступаючись лише Китаю (\$109,3 млрд) та США. До п'ятірки азіатських лідерів також входять Південна Корея (\$23,5 млрд), Австралія (\$16,7 млрд) та Індія (\$13,4 млрд).

Важливо зазначити економічні результати ключових компаній галузі у 2024 році, зокрема: Curves Holdings Co., Ltd. – чистий обсяг продажів: ~30 млрд ієн; Rizar Group Inc. – ~166,3 млрд ієн; Fast Fitness Japan, Inc. (франшиза Anytime Fitness) – ~15,83 млрд ієн; Central Sports Co., Ltd. – ~45,4 млрд ієн [9].

Японія також входить до трійки лідерів за розміром ринку обладнання та витратних матеріалів (\$8,8 млрд), поступаючись лише Китаю (\$10,4 млрд). Крім того, країна посідає 3-тє місце у світі за обсягом ринку фітнес-програм на основі йоги, пілатесу та тай-чи (\$1,9 млрд у 2023 році).

Однією з актуальних тенденцій у розвитку фітнес-індустрії Японії є цифровізація. Японці активно використовують фітнес-трекери,

мобільні додатки та інші цифрові інструменти для моніторингу активності та підтримки здоров'я. У 2023 році обсяг ринку фітнес-додатків становив \$1,24 млрд, а до 2035 року прогнозується його зростання до \$5,3 млрд. Лідерами за прибутком у 2024 році стали: Zwift: Ride and Run; Strava: Run, Ride, Hike; Fitbit: Health & Fitness.

Серед додатків із найбільшою кількістю завантажень станом на кінець 2024 року виділяються: FiNC Diet & Fitness App (10,08 млн завантажень, дохід \$9,41 млн) та Asken Diet (12,44 млн завантажень, дохід \$37,38 млн). Обсяг ринку фітнес-трекерів у 2024 році становив \$3,59 млрд із прогнозом зростання до \$10 млрд до 2030 року.

Очікується, що найближчими роками фітнес-індустрія Японії продовжить зростання завдяки активному впровадженню цифрових технологій (онлайн-тренування, AI-тренери); розвитку нішевих напрямів (екофітнес, біохакинг); поширенню корпоративного фітнесу; розширенню програм для осіб похилого віку з метою сприяння активному довголіттю.

Висновки

1. Виявлено, що за останні роки спостерігаються високі темпи розвитку фітнес-індустрії в усіх країнах світу та її обсяги збільшуються з кожним роком. З'ясовано, що в Японії оздоровча ходьба є пріоритетним видом рухової активності (60,9%).

2. Визначено, що кількість членів фітнес-клубів у Японії поступово зростає і в 2023 році становила 2,8 млн осіб. Відповідно, зафіксовано, що кількість фітнес-клубів у країні також зростає та збільшилася до 10,6 тис. (2023 р.), з яких 3,141 тис. працюють у форматі 24/7.

3. Встановлено, що японці активно використовують цифрові пристрої для моніторингу фізичної активності. У 2024 році за обсягом прибутку провідним фітнес-додатком для тренувань у Японії був Zwift: Ride and Run із доходом у \$1,27 млн.

Перспективою подальших досліджень є вивчення системи підготовки та сертифікації фахівців з оздоровчої рухової активності для задоволення усе вищого попиту на висококваліфікований персонал у світовій фітнес-індустрії.

Список літератури:

1. Леонов Я.В. Світові тенденції та українська практика розвитку спортивної індустрії в умовах кризи. *Фінанси України*. 2020. С. 106–119. DOI: <https://doi.org/10.33763/finukr2020.12.106>.

2. Чеховська Л. Фітнес-індустрія: стан і перспективи розвитку у країнах світу. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2017. № 2(58). С. 107–112. DOI: <https://doi.org/10.15391/snsv.2017-2.019>.

3. Fitness Industry Association of Japan. URL: <https://www.fia.or.jp/english/industry/index.html> (дата звернення: 15.06.2025).

4. Fitness industry in Japan – statistics & facts. URL: <https://www.statista.com/topics/7757/fitness-industry-in-japan/#topicOverview> (дата звернення: 5.07.2025).

5. Fitness Facilities in Japan: Key Research Findings. 2024. URL: https://www.yanoresearch.com/en/press-release/show/press_id/3651?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 25.06.2025).

6. Global Health Observatory data repository. Database World Health Organization. 2018. URL: <https://apps.who.int/gho/data/view.main.2463> (дата звернення: 15.05.2025).

7. How to sign up for a gym membership in Japan. URL: <https://gogonihon.com/en/blog/gym-membership-in-japan/> (дата звернення: 15.07.2025).

8. Ivanochko V. et. al. Physical Education Methods of Various Directions Application for Female University Students with Cardiorespiratory Diseases. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2024. Vol. 16, is. 4. P. 628–650. DOI: doi.org/10.18662/rrem/16.4/933.

9. Japanese Fitness Industry, an overview. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/japanese-fitness-industry-overview-adarsh-nigam> (дата звернення: 7.04.2025).

10. Number of fitness clubs in Japan in 2020 and 2023. URL: <https://www.statista.com/statistics/934087/japan-fitness-club-number/> (дата звернення: 15.05.2025).

11. Number of fitness club members in Japan from 2014 to 2023. URL: <https://www.statista.com/statistics/934096/japan-fitness-club-member-number> (дата звернення: 15.05.2025).

12. Participation rate in sports and physical exercise in Japan in 2023, by type of activity. URL: <https://www.statista.com/statistics/753156/japan-participation-rate-of-playing-sports-by-type-of-activity> (дата звернення: 5.05.2025).

13. Shigeru Inoue, Hiroyuki Kikuchi, Shiho Amagasa. Physical Activity, Sport, and Health in Japan. *Health in Japan*. 2020. P. 201–216. URL: <https://academic.oup.com/book/31971/chapter-abstract/267714123?redirectedFrom=fulltext&login=false> (дата звернення: 25.05.2025).

14. Tsuji I. Current status and issues concerning Health Japan 21 (second term). *Nutrition Reviews*. 2020. Vol. 78, Suppl. 3. 14–17. DOI: <https://doi.org/10.1093/nutrit/nuaa079>.

15. Ultimate Guide to Gyms in Japan. URL: <https://bfftokyo.com/ultimate-guide-to-gyms-in-japan/> (дата звернення: 15.05.2025).

Reference:

1. Leonov, Ya. V. (2020). Svitovi tendentsii ta ukrainska praktyka rozvytku sportyvnoi industrii v umovakh kryzy. [Global trends and Ukrainian practices in the development of the sports industry during the crisis].

Finansy Ukrainy, 12, 106–119. DOI: <https://doi.org/10.33763/finukr2020.12.106> [in Ukrainian].

2. Chekhovska, L. (2017). Fitness-industriia: stan i perspektyvy rozvytku u krainakh svitu [Fitness industry: current state and prospects for development in countries around the world]. *Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk*, 2(58), 107–112. DOI: <https://doi.org/10.15391/snsv.2017-2.019> [in Ukrainian].

3. Fitness Industry Association of Japan. Statista. Retrieved from: <https://www.fia.or.jp/english/industry/index.html>. (data zvernennia: 15.06.2025)

4. Fitness industry in Japan – statistics & facts. (data zvernennia: 5.07.2025). Retrieved from: <https://www.statista.com/topics/7757/fitness-industry-in-japan/#topicOverview>

5. Fitness Facilities in Japan: Key Research Findings. (2024). Retrieved from: https://www.yanoresearch.com/en/press-release/show/press_id/3651?utm_source=chatgpt.com (data zvernennia: 25.06.2025).

6. Global Health Observatory data repository. (2018). Database World Health Organization. Retrieved from: <https://apps.who.int/gho/data/view.main.2463> (data zvernennia: 15.05.2025).

7. How to sign up for a gym membership in Japan. (data zvernennia: 15.07.2025). Retrieved from: <https://gogonihon.com/en/blog/gym-membership-in-japan/>

8. Ivanochko, V et. al. (2024). Physical education methods of various directions application for female university students with cardiorespiratory diseases. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*,

16(4), 628–650. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/16.4/933>

9. Japanese Fitness Industry, an overview. (data zvernennia: 7.04.2025). Retrieved from: <https://www.linkedin.com/pulse/japanese-fitness-industry-overview-adarsh-nigam>

10. Number of fitness clubs in Japan in 2020 and 2023. (data zvernennia: 15.05.2025). Retrieved from: <https://www.statista.com/statistics/934087/japan-fitness-club-number/>

11. Number of fitness club members in Japan from 2014 to 2023. (data zvernennia: 15.05.2025). Retrieved from: <https://www.statista.com/statistics/934096/japan-fitness-club-member-number/>

12. Participation rate in sports and physical exercise in Japan in 2023, by type of activity. (data zvernennia: 5.05.2025). Retrieved from: <https://www.statista.com/statistics/753156/japan-participation-rate-of-playing-sports-by-type-of-activity>

13. Shigeru, I., Hiroyuki, K., Shiho, A. (2020). Physical Activity, Sport, and Health in Japan. *Health in Japan*. P.201-216. Retrieved from: <https://academic.oup.com/book/31971/chapter-abstract/267714123?redirectedFrom=fulltext&login=false>

14. Tsuji, I. (2020). Current status and issues concerning Health Japan 21 (second term). *Nutrition Reviews*, 78(3), 14–17. DOI: <https://doi.org/10.1093/nutrit/nuaa079>

15. Ultimate Guide to Gyms in Japan. (data zvernennia: 15.05.2025). Retrieved from: <https://bfftokyo.com/ultimate-guide-to-gyms-in-japan/>

© В. В. Іваночко, Л. Я. Чеховська, І. Б. Грибовська, М. В. Данилевич, М. Я. Лужна, Р. О. Турка

Оглядова

Надійшла до редакції 14.09.2025

Прийнято до публікації 10.10.2024

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-18>

А. Я. Цюприк¹, Ю. М. Козловський², І. М. Матійків³

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

²Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна

³Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2921-7778> – А. Я. Цюприк

<https://orcid.org/0000-0003-1006-0130> – Ю. М. Козловський

<https://orcid.org/0000-0002-3896-0360> – І. М. Матійків

 tsarob@ukr.net

СТРУКТУРНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті подано розгорнутий аналіз структурної диференціації педагогічної компетентності практичного психолога в контексті професійної підготовки у закладах вищої освіти. Наголошено, що сучасне освітнє середовище є багатовимірним і динамічним, тому потребує від психолога здатності поєднувати психологічні знання з педагогічною обізнаністю, розумінням логіки навчально-виховного процесу та вмінням ефективно співпрацювати з усіма учасниками освітньої взаємодії. Підкреслено, що звичні моделі підготовки, орієнтовані переважно на діагностичну чи консультативну діяльність, не охоплюють усю складність функцій, які психолог виконує у школі, де він має виступати медіатором, фасилітатором, координатором та аналітиком педагогічних рішень. У роботі подано логіку поетапного формування компетентності: від становлення педагогічної спрямованості як світоглядної основи професійного зростання до засвоєння диференційованих педагогічних знань, що дають змогу майбутньому фахівцеві осмислювати структурну організацію освітнього процесу. Значну увагу приділено розвитку практичних умінь у форматі навчальних симуляцій, тренінгів, мікрвикладання та виробничої практики, які забезпечують можливість застосовувати педагогічні й психологічні методи у реальних ситуаціях. Впровадження аксіологічного компонента розглянуто як ключову умову формування професійної етики, відповідальності, педагогічного такту та внутрішньої готовності діяти в умовах складних міжособистісних взаємодій. Okремо висвітлено роль результативного аналітичного блока, що дає змогу психологу інтерпретувати освітні ситуації, прогнозувати можливі наслідки та формувати професійно обґрунтовані висновки. Наведено приклади з університетської практики, які ілюструють реалізацію кожного структурного компонента. Зроблено висновок, що системно диференційована структура змісту професійної підготовки забезпечує формування компетентного, етично зрілого та гнучкого фахівця, здатного ефективно діяти в умовах сучасної школи.

Ключові слова: педагогічна компетентність, практичний психолог, професійна підготовка, педагогічна спрямованість, педагогічні знання, професійні дії, аксіологічні орієнтири, аналітична діяльність, освітнє середовище, вища освіта.

STRUCTURAL DIFFERENTIATION OF THE PEDAGOGICAL COMPETENCE OF A PRACTICAL PSYCHOLOGIST IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. The article offers an in-depth analysis of the structural differentiation of the pedagogical competence of a school psychologist within the framework of professional preparation at higher education institutions. It argues that the contemporary school environment places increased demands on the psychologist, who must not only demonstrate mastery of psychological methods but also possess a well-developed pedagogical worldview, an understanding of instructional processes, and the ability to cooperate effectively with teachers, students, and parents. The research highlights that traditional training models, which have long prioritised diagnostic and counselling functions, no longer correspond to the real needs of educational institutions, where the psychologist is expected to operate as a mediator, facilitator, and an active participant in the pedagogical process. The article reveals the logic of a stepwise formation of competence, beginning with the development of pedagogical orientation as a foundational component, followed by the acquisition of differentiated and systematically structured pedagogical knowledge, the formation of practical professional actions through classroom simulations and practicum experience, and the gradual internalisation of value-based qualities essential for ethical and responsible practice. A separate emphasis is placed on the resultative analytical component, which ensures the psychologist's capacity to interpret educational situations, predict outcomes, and draw pedagogically justified conclusions. Illustrative examples from university training demonstrate how each structural block is implemented through coursework, case analysis, micro-teaching, modelling of school situations, participation in pedagogical meetings, and supervised practice. The article concludes that a systematically differentiated structure of training content contributes to the formation of a professionally mature specialist capable of acting flexibly, ethically, and proactively in the complex and dynamic environment of modern schooling.

Key words: pedagogical competence, school psychologist, professional preparation, structural differentiation, pedagogical orientation, pedagogical knowledge, professional skills, value-based development, analytical competence, educational environment, higher education.

Постановка проблеми. Професійна діяльність практичного психолога в сучасній освіті давно вийшла за межі вузькоспеціалізованих діагностичних функцій. Школа очікує від фахівця не тільки вміння визначити рівень розвитку чи труднощі дитини, а й готовності працювати на перетині кількох сфер: педагогічної взаємодії, психопрофілактики, консультування, медіації, освітнього менеджменту. Традиційні моделі навчання, де психолога готували як діагноста чи консультанта, виявилися недостатніми. Педагогічна складова професійної компетентності стала визначальною, проте її структура нерівномірно представлена у навчальних програмах, а підходи до її формування різняться в університетах. У результаті студенти часто опановують окремі знання й методи фрагментарно, без чіткої логіки професійного застосування.

У цих умовах актуальною стає проблема визначення структурних компонентів педагогічної компетентності майбутнього практичного психолога та з'ясування, як саме її диференціація впливає на

якість підготовки. Ідеться не про створення чергової теоретичної схеми, а про таку підготовку здобувача освіти, щоб він був готовий до реальної роботи у складному, мінливому освітньому середовищі. Освітня реформа, орієнтація на компетентнісний підхід і запит суспільства на психологічну безпеку вимагають не декларацій, а дієвої структури, що дозволяє оцінювати й спрямовувати професійне зростання студента.

Мета статті полягає у визначенні змісту та логічної будови педагогічної компетентності практичного психолога, обґрунтуванні її структурної диференціації та висвітленні особливостей формування кожного компонента в процесі професійної підготовки.

Аналіз. Структурна диференціація педагогічної компетентності практичного психолога ґрунтується на поєднанні базових теоретичних засад і сучасних організаційно-методичних рішень. Ю. Вінтюк [1] акцентує на фундаменталізації змісту підготовки, підкреслюючи потребу руху від загальнопсихологічних знань до їх профе-

сійно орієнтованої спеціалізації. Л. Гапоненко [2] доповнює цю логіку, розкриваючи методологічні засади діяльності практичного психолога в освітньому середовищі, де компетентність вибудовується через усвідомлення ролей, функцій та інструментів взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Інтегративно-диференційований підхід, презентований Ю. Козловським і Л. Дольніковою [3], демонструє, як структурна диференціація змісту дисциплін сприяє формуванню цілісної професійної готовності психолога та дозволяє гнучко поєднувати міждисциплінарні знання. І. Левинська [4] аналізує зарубіжні моделі побудови професійної компетентності, показуючи, що структурність і поетапність підготовки є універсальними світовими тенденціями.

Н. Нагорна [5] робить акцент на інтерактивних технологіях як способі диференціації навчальної взаємодії, адже саме вони дозволяють адаптувати освітній процес до індивідуальних особливостей майбутніх психологів. В. Семиченко [6] підсилює тезу про необхідність методологічної чіткості, обґрунтовуючи, що структурна диференціація компетентності є неможливою без глибоких теоретичних засад професійної підготовки.

Практичний вимір диференційованого навчання розкривають С. Дразниця, О. Дразниця та О. Дудар [7], які демонструють, як поєднання інтеграції та диференціації у ВНЗ забезпечує результативність професійного становлення. М. Криштанович [8] переносить цю ідею на підготовку правників, доводячи універсальність диференційованого підходу для дисциплін із високим рівнем прикладної складності. Л. Шевчук [9] уточнює понятійні межі диференціації, пропонуючи чітке розуміння її сутності та специфіки — необхідне для коректного структурування педагогічної компетентності практичного психолога.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна компетентність практичного психолога не є додатком до його професійного інструментарію, а становить основу ефективної роботи в освітньому середовищі.

Структурна диференціація педагогічної компетентності дозволяє не тільки виокремити основні компоненти, а й чітко визначити логіку їхнього формування в освітньому процесі. У підготовці практичного психолога важливо дотримуватися послідовності, що забезпечує перехід від засвоєння фактичних знань до їх практичного застосування, професійної рефлексії та інтеграції психологічних і педагогічних стратегій. Така побудова підготовки формує не механічне володіння прийомами, а здатність до усвідомленого вибору рішень,

які відповідають конкретним умовам освітнього середовища. Саме в цій взаємодії й проявляється професійна зрілість майбутнього психолога: від розуміння суті педагогічного процесу до відповідальності за власні дії й прийняті рекомендації.

Першим блоком виступає педагогічна спрямованість, що функціонує як смислотворчий центр усієї компетентності. Йдеться про здатність не просто знати педагогічні закономірності, а бачити ситуацію учня в контексті ширшої взаємодії. Майбутній психолог повинен усвідомлювати, що будь-яка проблема дитини має освітній, соціальний, емоційний і комунікативний виміри. Диференціація цього блоку проявляється у виокремленні трьох рівнів спрямованості. Перший рівень полягає у загальному розумінні педагогічного процесу і структури шкільного життя. Другий рівень – у здатності враховувати особливості конкретного класу й умов освітнього середовища. Третій – у готовності узгоджувати психологічні рекомендації із завданнями навчальної діяльності, вимогами програми, стилем роботи педагога. Формування спрямованості починається з опанування основ педагогіки, вікових особливостей розвитку, теорії виховних впливів. Але ключовим елементом є практика, де студент зустрічається з «нерівними місцями» реального освітнього процесу: непередбаченими реакціями дітей, розбіжностями між вимогами школи і можливостями учня, комунікаційними труднощами в колективі. Саме тут педагогічна спрямованість перестає бути теорією й набуває практичного сенсу.

Цей блок педагогічної спрямованості у вищій школі реалізується насамперед через систему базових курсів. Наприклад, у програмах педагогіки першого курсу студенти університетів розглядають моделі шкільного освітнього процесу, вчать аналізувати уроки, взаємодію вчителя з класом, відмінності стилів виховного впливу. Диференціація блоку проявляється у переході від загальних понять до фахово зорієнтованих практик. Так, на другому курсі під час занять із психології розвитку студенти аналізують типові ситуації непорозуміння між учителем і учнем, де психолог має запропонувати рішення з урахуванням структури уроку та освітніх вимог. На старших курсах спрямованість формується через участь у педагогічній практиці: студенти проводять спостереження у школах, аналізують поведінку дітей, культурні особливості колективу, ступінь взаємодії між адміністрацією та педагогами. Показовим є приклад, коли студент під час практики помічає, що дитина з низькою мотивацією насправді реагує на авторитарний стиль вчителя, а не на складність навчального матеріалу. Саме

тут педагогічна спрямованість стає інструментом для адекватного розуміння ситуації.

Другий блок складають педагогічні знання, диференціація яких визначає глибину орієнтації майбутнього фахівця в освітніх процесах. Це не однорідний масив інформації, а декілька взаємопов'язаних груп. Перша група охоплює знання про закономірності навчання і виховання, принципи педагогічної діяльності, специфіку організації уроку і позаурочної роботи. Друга – вікова педагогіка, яка дає змогу розуміти, як змінюється пізнавальна й емоційна сфера дитини в різні періоди. Третя – спеціальна педагогіка, що дозволяє оцінювати особливі освітні потреби та шляхи їх врахування. Четверта – методи педагогічної діагностики, оцінювання навчального середовища, аналізу педагогічних впливів. Така диференціація дозволяє студенту послідовно переходити від загального до конкретного, від теоретичного уявлення до конкретних педагогічних рішень. Освітній процес має включати не тільки лекційні заняття, а й роботу з кейсами, аналіз педагогічних ситуацій, моделювання взаємодії «учень – учитель – клас». Саме завдяки цьому педагогічні знання перестають бути набором визначень і перетворюються на інструмент аналітичного бачення.

Реалізація цього блоку відбувається через систему фахових дисциплін. Для диференціації знань університети часто використовують модульну структуру: окремі модулі присвячені віковій педагогіці, інклюзивним практикам, технологіям навчання, методам педагогічної діагностики. Наприклад, курс вікової педагогіки містить практичні завдання з аналізу поведінки учнів різного віку, що дозволяє студентам побачити, як когнітивні й емоційні особливості впливають на навчальні труднощі. На курсах педагогічної етики студенти розглядають ситуації морального вибору – від розголошення конфіденційної інформації до конфлікту між інтересами батьків і педагогів. Інтегровані практикуми з педагогічної діагностики дають змогу майбутнім психологам навчитися аналізувати освітнє середовище. Наприклад, студенти можуть отримати завдання описати психолого-педагогічний клімат конкретного класу, ґрунтуючись на спостереженнях під час практики. Знання перестають бути абстрактними, а стають основою для реальних педагогічних рішень.

Третім є блок педагогічних умінь та професійних дій, який визначає практичну готовність психолога діяти в реальних шкільних ситуаціях. Диференціація цього блоку охоплює кілька груп умінь. Перша група – організаційно-педагогічні уміння,

що включають проведення психопрофілактичних занять, роботу з класними колективами, участь у виховних заходах. Друга група – комунікативно-педагогічні уміння, зокрема налагодження взаємодії з учителями, ведення консультацій з батьками, подання рекомендацій у доступній і переконливій формі. Третя – діагностично-аналітичні уміння, що дозволяють оцінювати вплив педагогічних умов на стан і розвиток учня. Четверта – проєктувально-корекційні вміння, пов'язані з розробленням індивідуальних освітніх маршрутів, корекційно-профілактичних програм, рекомендацій щодо адаптації методик навчання. Усі ці вміння формуються поступово: від тренувальних вправ у навчальних аудиторіях до складних реальних випадків під час практики. Велике значення має супервізія, коли студент отримує професійний зворотний зв'язок і вчиться оцінювати власні дії критично, але конструктивно.

Цей блок зазвичай розвивається в межах практичних занять і тренінгів. Наприклад, у межах курсу психопрофілактики студенти розробляють і проводять короткі заняття з групою однокурсників, а потім аналізують їх ефективність разом із викладачем. Це дозволяє відпрацювати структуру заняття, методи активізації, способи підтримки групової взаємодії. Комунікативно-педагогічні уміння формуються під час рольових моделей консультацій. Викладач виконує роль вчителя або батьків, а студент повинен у доступній формі подати рекомендації, аргументувати свою позицію, не переходячи меж професійної етики. На старших курсах майбутні психологи проходять виробничу практику, де виконують завдання з участі в педагогічних нарадах, консультуванні класних керівників, розробленні індивідуальних стратегій підтримки учнів. Один із типових прикладів: студент готує рекомендації щодо роботи з учнем із низьким рівнем самоконтролю, враховуючи особливості сімейного виховання, структуру уроку та стиль викладання вчителя. Це допомагає оволодіти технікою адаптації методів до конкретної ситуації.

Четвертий, аксіологічний блок посідає особливе місце, адже визначає емоційно-ціннісний фундамент професійної діяльності. Диференціація цього блоку включає кілька площин. Перша – професійні цінності, орієнтовані на безумовну повагу до дитини, визнання її гідності, відповідальність за наслідки консультативних впливів. Друга – морально-етичні якості, зокрема педагогічний такт, делікатність, конфіденційність, здатність коректно реагувати на конфліктні ситуації. Третя – емоційна стабільність: уміння зберігати рівновагу під час роботи з тривожними, агре-

сивними або демотивованими учнями; здатність залишатися нейтральним, коли різні сторони конфлікту намагаються перетягнути психолога на свій бік. Четверта – емпатійність і толерантність, без яких побудова довірливих стосунків у школі неможлива. Формування цього блоку відбувається через обговорення професійних дилем, аналіз етичних випадків, рефлексивні щоденники, тренінги емоційної компетентності. Студент учиться не лише діяти технічно правильно, а й приймати рішення, спираючись на систему внутрішніх переконань.

Цей блок університети формують через практику етичного навчання. Студенти розглядають професійні дилеми, які нерідко виникають у шкільній практиці. Наприклад, на заняттях із професійної етики вони аналізують ситуацію, у якій педагог просить психолога надати інформацію про дитину без згоди батьків. Такі обговорення допомагають сформувати внутрішню систему координат і зрозуміти межі професійної відповідальності. Крім того, у рамках тренінгів емоційної компетентності студенти вчаться управляти власними емоційними реакціями: моделюються ситуації конфлікту, критики, емоційного вигорання. Показовим прикладом є завдання, коли студент має відповідати на агресивні зауваження уявного «батька», зберігаючи професійний тон. Участь у гуртках психологічної підтримки студентів дозволяє на практиці побачити, наскільки важливою є емпатійність, толерантність і педагогічний такт.

Останній, результативний блок забезпечує здатність майбутнього психолога здійснювати аналітично обґрунтовані педагогічні висновки. Його диференціація охоплює три основні напрями. Перший – моніторингово-аналітичний: уміння досліджувати освітнє середовище, визначати чинники, що впливають на поведінку й успішність учня, аналізувати динаміку змін. Другий – прогностичний: здатність передбачати розвиток ситуації, оцінювати ймовірні наслідки педагогічних рішень, проєктувати можливі стратегії підтримки. Третій – оцінно-інтерпретаційний: уміння коректно тлумачити результати педагогічної і психологічної діагностики, співвідносити їх із реальними можливостями школи та сім'ї. Сучасна підготовка психологів має посилювати саме цей блок, адже школа змінюється швидко, і готовність діяти в нестандартних умовах стає таким самим важливим показником професіоналізму, як і володіння класичними методиками.

Цей блок у ЗВО реалізується через аналітичні модулі, курсові роботи та практичні звіти. Май-

бутні психологи готують аналітичні довідки щодо освітнього середовища школи, описують динаміку розвитку учнів за результатами спостережень, проводять міні-дослідження. Наприклад, студенти можуть отримати завдання проаналізувати випадок дитини з труднощами адаптації до п'ятого класу, описати чинники, що впливають на її поведінку, і запропонувати три варіанти педагогічно обґрунтованих рішень. Прогностичний компонент відпрацьовується через створення індивідуальних карт розвитку, де студент повинен передбачити можливі зміни та сформулювати рекомендації. Оцінно-інтерпретаційні уміння формуються під час аналізу діагностичних даних, які студенти збирають на практиці. Це дозволяє побачити, як результати тестування або спостереження потрібно співвідносити з реальними умовами конкретної школи.

Завдяки такій системній диференціації заклади вищої освіти можуть створювати цілісну модель підготовки психолога, у якій кожний блок розкривається через конкретні навчальні дії, практичні ситуації та професійні завдання. У результаті формується фахівець, здатний діяти компетентно, гнучко та відповідально, з урахуванням складних реалій сучасного освітнього середовища.

Загалом, педагогічна компетентність практичного психолога має чітку внутрішню структуру, що включає педагогічну спрямованість, систему знань, практичні уміння, ціннісно-емоційні орієнтири й аналітичне мислення. Її формування можливе лише за умови послідовної диференціації змісту підготовки, інтеграції психологічної та педагогічної складових, забезпечення педагогічної практики та супервізії. Такий підхід дозволяє студенту перейти від фрагментарних знань до професійної цілісності та гарантує якісну готовність до роботи в сучасному освітньому просторі.

Висновки. Структурна диференціація педагогічної компетентності дає змогу університетам проєктувати підготовку майбутнього психолога як системний процес, де кожний компонент не існує окремо, а вибудовується в логічну траєкторію: від базового знання до рефлексії й застосування в конкретному освітньому середовищі. Для закладів вищої освіти це означає можливість створити навчальні програми, у яких не втрачається послідовність, а студент переходить від теоретичних уявлень до практики, реальних випадків і професійного осмислення власних дій. Саме така побудова дозволяє формувати не техніка, що механічно застосовує методики, а фахівця, який здатний бачити контекст і приймати педагогічно зважені рішення.

Список літератури:

1. Вінтюк Ю. В. Фундаменталізація змісту професійної підготовки майбутніх психологів. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. 2019. Вип. 3. С. 141–150.
2. Гапоненко Л. О. Теоретико-методологічні засади діяльності практичного психолога в закладах освіти. Educational Dimension. 2022. Вип. 29. С. 36–43.
3. Козловський Ю. М., Дольнікова Л. В. Інтегративно-диференційований підхід до структурування змісту навчальних дисциплін у вищій школі. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2021.
4. Левинська І. Б. Структура професійної компетентності майбутнього психолога: теоретичний зарубіжний досвід. Наукові записки НаУКМА. 2016. Т. 188. С. 27–32.
5. Нагорна Н. В. Інтерактивні технології як засіб формування педагогічної компетентності майбутнього психолога. Наука і освіта. 2015. Вип. 6. С. 90–95.
6. Семиченко В. А. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх психологів. Актуальні проблеми психології. 2005. Т. 1, Вип. 15. С. 109–112.
7. Дразниця С. А., Дразниця О. М., Дудар О. А. Диференціація навчання: актуальні проблеми та пріоритетні шляхи реалізації в інтегрованому освітньому просторі ВНЗ. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2010. Вип. 2. С. 178–183.
8. Криштанович М. Ф. Диференційоване навчання у професійній підготовці майбутніх правників. Наукові записки кафедри педагогіки. 2020. Вип. 2 (49). С. 149–152.
9. Шевчук Л. Сутність та специфіка поняття «диференціація навчання»: інформація для ознайомлення педагогів. Проблеми сучасного підручника. 2015. Вип. 25. С. 219–227.

References:

1. Vintiuk, Yu. V. (2019). Fundamentalizatsiia zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnix psykholohiv [Fundamentalization of the content of future psychologists' professional training]. Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho – Bulletin of Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University, (3), 141–150. [in Ukrainian].
2. Haponenko, L. O. (2022). Teoretyko-metodolohichni zasady diialnosti praktychnoho psykholoha v zakladakh osvity [Theoretical and

methodological foundations of practical psychologists' activity in educational institutions]. Educational Dimension, 29, 36–43. [in Ukrainian].

3. Kozlovskiy, Yu. M., & Dolnikova, L. V. (2021). Intehratyvno-dyferentsiiovanyi pidkhid do strukturuvannia zmistu navchalnykh dystsyplin u vyshchii shkoli [Integrative and differentiated approach to structuring the content of higher education disciplines]. Lviv: Vyd-vo Lvivskoi Politekhniky. [in Ukrainian].

4. Levynska, I. B. (2016). Struktura profesiinoi kompetentnosti maibutnoho psykholoha: teoretychnyi zarubizhnyi dosvid [Structure of future psychologists' professional competence: foreign theoretical experience]. Naukovi zapysky NaUKMA – NaUKMA Research Papers, 188, 27–32. [in Ukrainian].

5. Nahorna, N. V. (2015). Interaktyvni tekhnolohii yak zasib formuvannia pedahohichnoi kompetentnosti maibutnoho psykholoha [Interactive technologies as a means of forming future psychologists' pedagogical competence]. Nauka i osvita – Science and Education, 6, 90–95. [in Ukrainian].

6. Semychenko, V. A. (2005). Teoretyko-metodolohichni osnovy pidhotovky maibutnix psykholohiv [Theoretical and methodological foundations of training future psychologists]. Aktualni problemy psykholohii – Current Issues in Psychology, 1(15), 109–112. [in Ukrainian].

7. Drazhnytsia, S. A., Drazhnytsia, O. M., & Dudar, O. A. (2010). Dyferentsiatsiia navchannia: aktualni problemy ta priorytetni shliakhy realizatsii v intehrovanomu osvithnomu prostori VNZ [Differentiation of learning: current issues and priority directions of implementation in an integrated university educational space]. Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraine" – Proceedings of Khmelnytsky Institute of Social Technologies, 2, 178–183. [in Ukrainian].

8. Kryshtanovych, M. F. (2020). Dyferentsiiovane navchannia u profesiinii pidhotovtsi maibutnix pravnykiv [Differentiated learning in professional training of future lawyers]. Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific Notes of the Department of Pedagogy, 2(49), 149–152. [in Ukrainian].

9. Shevchuk, L. (2015). Sutnist ta spetsyfika poniattia "dyferentsiatsiia navchannia": informatsiia dlia oznaiomlennia pedahohiv [The essence and specifics of the concept "differentiation of learning": information for teachers]. Problemy suchasnoho pidruchnyka – Problems of the Modern Textbook, 25, 219–227. [in Ukrainian].

© А. Я. Цюприк, Ю. М. Козловський, І. М. Матійків

Оглядова

Надійшла до редакції 25.10.2025

Прийнято до публікації 13.11.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-19>


Л. В. Олійник¹, І. С. Коваль²

¹Національний університет оборони України, м. Київ, Україна

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7375-1281> – Л. В. Олійник

<https://orcid.org/0000-0002-9204-9228> – І. С. Коваль

 ol33@ukr.net

РОЗВИТОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ МЕХАНІЗОВАНИХ ПІДРОЗДІЛІВ В УМОВАХ ОБОРОНИ

Анотація. У статті досліджено актуальну проблему розвитку стресостійкості військовослужбовців механізованих підрозділів в умовах ведення оборонного бою на тлі масштабної трансформації Збройних Сил України, зумовленої викликами сучасної війни. Визначено, що сучасне бойове середовище характеризується високою динамікою загроз, невизначеністю ситуацій, постійним вогневим і психологічним тиском противника, що створює надзвичайні умови для діяльності особового складу та висуває нові вимоги до його психологічної готовності. Проаналізовано наукові підходи та публікації, в яких стресостійкість розглядається як багатовимірна інтегративна якість особистості, що формується під впливом психічних процесів, індивідуальних властивостей, фізіологічних ресурсів, бойового досвіду та соціального середовища. Встановлено, що наявні дослідження мають фрагментарний характер і не забезпечують єдиних стандартизованих критеріїв оцінювання, комплексних програм підготовки та оперативних інструментів діагностики в реальних умовах бойової діяльності. Запропоновано класифікацію заходів розвитку стресостійкості: загальні, спеціальні та цільові програми, які включають психодіагностику, індивідуальні бесіди, тренування саморегуляції (м'язове розслаблення, техніки дихання), рольові ігри, соціально-психологічні тренінги, моделювання бойових ситуацій із підвищеним ризиком і перевантаженням, а також інтеграцію психологічних методик із тактико-спеціальною підготовкою. Підкреслено значення формування згуртованих і психологічно стійких колективів, здатних ефективно діяти в умовах тривалої бойової напруги. Практична цінність роботи полягає в обґрунтуванні системного підходу до навчання та психологічного супроводу військовослужбовців, що сприятиме підвищенню боєздатності підрозділів, зниженню ймовірності помилок у стресових ситуаціях та запобіганню негативним наслідкам для психічного здоров'я військових.

Ключові слова: військовослужбовці, механізовані підрозділи, оборона, стрес, стресостійкість, психологічна стійкість, емоційна стійкість, бойове злагодження, мотивація.

L. V. Oliinyk¹, I. S. Koval²

¹National University of Defense of Ukraine, Kyiv, Ukraine

²Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

THE PROCESS OF DEVELOPING STRESS RESISTANCE IN MILITARY PERSONNEL OF MECHANIZED UNITS IN DEFENSE CONDITIONS

Abstract. Article deals with the pressing issue of developing stress resistance in military personnel of mechanized units in conditions of defensive combat against the backdrop of large-scale transformation of the Armed Forces of Ukraine caused by the challenges of modern warfare. It has been determined that the modern combat environment is characterized by highly dynamic threats, uncertainty, and constant fire and psychological pressure from the enemy, which creates extraordinary conditions for personnel and places new demands on their psychological readiness. Scientific approaches and publications in which stress resistance

is considered as a multidimensional integrative quality of personality, formed under the influence of mental processes, individual characteristics, physiological resources, combat experience, and social environment, are analyzed. It has been established that existing studies are fragmentary in nature and do not provide uniform standardized assessment criteria, comprehensive training programs, and operational diagnostic tools in real combat conditions. A classification of measures for developing stress resistance is proposed: general, special, and targeted programs that include psychodiagnostics, individual conversations, self-regulation training (muscle relaxation, breathing techniques), role-playing games, socio-psychological training, simulation of combat situations with increased risk and overload, as well as the integration of psychological techniques with tactical and special training. The importance of forming strong and psychologically stable teams capable of operating effectively in conditions of prolonged combat stress is emphasized. The practical value of the work consists in substantiating a systematic approach to training and psychological support for military personnel, which will contribute to increasing the combat readiness of units, reducing the risk of errors in stressful situations, and preventing negative consequences for the mental health of military personnel.

Key words: military personnel, mechanized units, defense, stress, stress resistance, psychological stability, emotional stability, combat coordination, motivation.

Постановка проблеми. Трансформація Збройних Сил України в умовах сучасної військової дійсності спрямована на створення висококваліфікованих, мобільних та боєздатних частин і підрозділів, що вимагає професійної підготовки особового складу, котра має забезпечити не лише технічну та тактичну спроможність, а й психологічну готовність до ведення інтенсивного оборонного бою. З одного боку, від військовослужбовця вимагають швидкої адаптації до нових тактичних підходів, опанування сучасних озброєнь і техніки, взаємодії в багатопрофільних підрозділах. З іншого – бойові умови змушують змінювати поведінкові моделі, життєві пріоритети та стратегії прийняття рішень, що стосується базових психологічних механізмів: уваги, пам'яті, прийняття рішень у стресі, регуляції емоцій, довіри в команді. Особливо гостро ці виклики проявляються під час розгляду окремих професійних груп у складі механізованих підрозділів (командири відділень та взводів, водії-оператори БМП/БТР, гранатометники, сапери), де функціональні ролі, рівень відповідальності та специфіка діяльності створюють різні ризики психічного перенавантаження.

Незадовільна або недостатньо цілеспрямована підготовка до психоемоційних навантажень може призвести до зниження командної ефективності, помилок у прийнятті рішень у критичні моменти, підвищення кількості бойових втрат і травм, зростання випадків професійного вигорання, розладів постстресового спектра та тривалої дезадаптації після ротацій. Системний аналіз показує, що наявні підходи до формування стресостійкості часто мають фрагментарний характер: відсутні єдині стандартизовані критерії оцінювання, комплексні програми підготовки, адаптовані до специфіки ролей у механізованих підрозділах, а також надійні методики діагностики та моніторингу динаміки стресостійкості в умовах бойової реальності.

Аналіз досліджень і публікацій. У межах розгляду зазначеної проблематики психологи вивчали стресостійкість військовослужбовців крізь призму адаптаційних процесів у бойових (екстремальних) умовах. При цьому особистісні характеристики військовослужбовця, вплив бойових чинників та соціальне середовище трактуються як рівнозначно важливі складники [4, с. 13]. Встановлено, що стресостійкість є багатовимірним утворенням і може аналізуватися на різних рівнях: через міжособистісну взаємодію, індивідуальні поведінкові прояви, базові психічні функції, психофізіологічну регуляцію, а також фізіологічні механізми, які забезпечують ефективність діяльності [4, с. 31].

Науковці М. Білова, Г. Дубчак, Г. Ришко розглядають стресостійкість як інтегральну характеристику особистості, що відображає здатність ефективно функціонувати в умовах дії стресогенних чинників. Очевидним є те, що результативність діяльності людини в складних і напружених ситуаціях визначається гармонійною взаємодією структурних компонентів психіки та зумовлюється як вродженими, так і набутими індивідуально-особистісними особливостями [1, с. 46–47; 3, с. 58; 10, с. 25].

Аналіз сучасного стану дослідження проблеми стресостійкості [8] засвідчує, що ця категорія досі не отримала достатнього теоретико-методологічного обґрунтування і потребує подальшого розроблення в практичному аспекті. Наявні наукові розвідки зазвичай зосереджені на окремих теоретичних, експериментальних або діагностичних аспектах, не забезпечуючи цілісного підходу до розуміння механізмів формування та розвитку стресостійкості особистості.

Мета статті полягає у визначенні процесу розвитку стресостійкості військовослужбовців механізованих підрозділів в умовах оборони.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток стресостійкості військовослужбовців

механізованих підрозділів до умов оборони має важливе теоретичне та практичне значення, що зумовлено об'єктивними потребами сьогодення, пов'язаними з підготовкою особового складу до виконання складних і різнопланових завдань в екстремальних умовах.

У психологічних джерелах поняття *стресостійкості* трактується по-різному: як процес адаптації людини до впливу навколишнього середовища [11], а також як цілісна, системна властивість особистості, що забезпечує стабільність функціонування психіки в умовах стресу [9, с. 98].

На думку військових психологів, стресостійкість є багатовимірною психологічною конструкцією, яку доцільно розглядати на різних рівнях її прояву – через міжособистісну взаємодію, індивідуальні поведінкові реакції, базові психічні функції, психофізіологічну регуляцію та фізіологічні механізми забезпечення діяльності [12, с. 31]. Чим вищим є адаптаційний ресурс військовослужбовця, тим ефективніше він пристосовується до бойових умов. Отже, адаптаційний потенціал особистості можна розглядати як міру її стійкості до виникнення бойового стресу [7, с. 96].

Рівень розвитку стресостійкості військовослужбовців механізованих підрозділів до умов оборони визначається особливостями психічних процесів, індивідуально-психологічними властивостями, життєвим і бойовим досвідом, фізіологічними параметрами організму, а також загальним станом психічного здоров'я.

Вчений О. Хміляр зазначає, що важливу роль у бойовій діяльності військовослужбовця відіграє його боекватність, яку він розглядає як стан психіки, що характеризується готовністю якісно й своєчасно виконувати завдання, приймати адекватні рішення, діяти відповідно до інструкцій і настанов. До структури боекватності, за О. Хміляром, входять такі компоненти, як мотивація, сила волі, здатність приймати рішення в умовах дефіциту часу та інформації, уміння йти на ризик, долати страх, зберігати моральну стійкість. Тож боекватність особового складу безпосередньо визначається рівнем професіоналізму, фізичною та психологічною стійкістю, витривалістю і працездатністю [14].

Перебуваючи в умовах оборонного бою, військовослужбовець механізованого підрозділу пристосовується до його динаміки, водночас впливаючи на перебіг бойових дій у потрібному напрямі. Процес розвитку стресостійкості має індивідуальний і відносно стабільний характер, що притаманний особистісним особливостям кожного військовослужбовця і формується поступово – у міру накопичення та вдосконалення бойового досвіду.

При цьому необхідно враховувати низку психологічних закономірностей, адже навіть високопідготовлений військовослужбовець може перебувати як у стані готовності, так і неготовності до якісного виконання завдань оборонного бою.

Згідно з положеннями військової науки, оборона може бути позиційною або маневреною, вимушеною чи запланованою, а також підготовленою завчасно або організованою безпосередньо в ході бою – як за відсутності прямого зіткнення з противником, так і в умовах безпосереднього контакту [13, с. 77]. Оборона – це вид загально-військового бою, мета якого полягає у відбитті наступу більших сил противника, завданні йому максимальних втрат, утриманні важливих районів (рубежів, об'єктів) місцевості та створенні сприятливих умов для переходу в наступ або ведення інших дій. Для утримування визначених опорних пунктів (позицій) в оборонному бою, дії особового складу механізованих підрозділів повинні бути стійкими й активними [2, с. 27; 14, с. 77].

Результати, отримані в процесі бойового злагодження, свідчать, що за умови попереднього ознайомлення військовослужбовця із завданнями та умовами майбутніх дій розвиток його стресостійкості відбувається природніше та ефективніше. Натомість недостатня підготовленість потребує швидкої психічної й поведінкової перебудови, формування нових навичок, знань і якостей, що значно ускладнює процес адаптації. Водночас рівень цих труднощів зростає у зворотній пропорції до обсягу часу, який має військовослужбовець для підготовки, тобто чим менше часу – тим вищі психологічні навантаження і ризики неефективної адаптації.

Для ефективного виконання завдань оборонного бою необхідно проводити такі види розвитку стресостійкості: загальну, спеціальну і цільову.

Загальний розвиток стресостійкості досягається шляхом підвищення свідомості військовослужбовців механізованих військ, формуванням у них патріотичних почуттів, упевненості в успішному виконанні бойових завдань, тобто у формуванні певної настанови та мотивації до активних дій.

Проведення загальних процедур розвитку стресостійкості військовослужбовців механізованих військ до умов оборонного бою необхідно починати з вивчення індивідуальних особливостей зазначеної категорії військовослужбовців. У процесі вивчення необхідно визначити рівень загальної і спеціальної підготовленості майбутніх офіцерів, їхній характер, темперамент, особливості пізнавальних процесів, соціально-демографічні характеристики. У кінцевому результаті це дасть змогу визначити рівень стресостійкості.

Для поглибленого вивчення військовослужбовців механізованих військ ми рекомендуємо використовувати такі методики:

- методику М. Люшера;
- методику Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна;
- методику К. Роджерса і Р. Даймонда;
- методику С. Нормана, Д. Ендлера, Д. Джеймса, М. Паркера «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях»;
- методику О. Кокуна «Шкалована самооцінка психофізіологічного стану»;
- методику Уессмана-Рікса «Дослідження емоційного стану».

Важливу роль у вивченні психологічних особливостей розвитку стресостійкості військовослужбовців механізованих підрозділів відіграють індивідуальні бесіди, під час яких можна виявити рівень їхньої психологічної готовності, особистісні особливості реагування на стресові чинники та потреби у психокорекційній роботі.

Як показали результати бойового злагодження, найбільші труднощі у формуванні стресостійкості до бойової обстановки спостерігаються в тих військовослужбовців, які мають низький рівень психологічної підготовленості до виконання завдань у бойових умовах. Саме тому психологічна підготовка цієї категорії військовослужбовців повинна бути предметом особливої уваги з боку командирів і військових психологів.

У процесі загального розвитку стресостійкості військовослужбовців механізованих підрозділів необхідно цілеспрямовано формувати професійно важливі якості, що забезпечують ефективність дій в умовах оборони. Із цією метою заняття доцільно проводити в ускладнених умовах, вводячи додаткові завдання, ситуації невизначеності чи обмеженість ресурсів, виконання яких вимагає подолання різноманітних психологічних і фізичних перешкод.

Кінцевим результатом розвитку стресостійкості є чітке усвідомлення кожним військовослужбовцем своїх майбутніх дій, впевненість у власних силах і здатність зберігати внутрішню рівновагу в екстремальних ситуаціях.

Спеціальна програма розвитку стресостійкості до ведення бою в умовах сучасної війни має бути спрямована на формування психічної стійкості військовослужбовців до умов оборонного бою та загартування нервово-психічних процесів. Її реалізацію доцільно розпочинати з визначення реального рівня підготовленості кожного військовослужбовця до виконання завдань оборони.

Під час індивідуальних бесід слід оцінювати, наскільки глибоко військовослужбовці знайомі

зі складнощами майбутніх бойових дій, як вони засвоїли програму бойового злагодження, а також рівень їхньої фізичної та психічної готовності. Осіб, які виявилися слабо підготовленими або нестійкими до дії стресових факторів, необхідно взяти під особливий психологічний контроль і забезпечити цілеспрямовану індивідуальну підготовку.

Досвід бойового злагодження підтвердив, що найвищих результатів у виконанні бойових завдань досягали ті військовослужбовці, які діяли колективно, спільно долали труднощі та підтримували один одного в процесі прийняття рішень і виконання завдань. Це свідчить про те, що групова згуртованість і взаємна підтримка виступають ключовими чинниками розвитку стресостійкості військовослужбовців механізованих підрозділів.

Спеціальна програма розвитку стресостійкості до ведення бойових дій є системою цілеспрямованих психолого-педагогічних і тренувальних заходів, спрямованих на формування у військовослужбовців механізованих підрозділів здатності ефективно діяти в умовах психоемоційного напруження. Ця програма передбачає:

- великі фізичні навантаження;
- прийняття рішення в умовах дефіциту часу;
- створення штучних небезпечних ситуацій.

Під час моделювання сучасної війни, в процесі виконання спеціальної програми розвитку стресостійкості необхідно врахувати той факт, що елемент умовності при цьому все одно залишається, оскільки можливості повного відтворення умов бою обмежуються вимогами мір безпеки. Командирам необхідно усвідомити, що деякі навички та якості не можна сформувати за короткий термін. Багато навичок формується в повсякденній діяльності військовослужбовців механізованих підрозділів. А це означає, що необхідно виробити системний підхід, який би дозволяв з максимальною ефективністю вдосконалювати професійну майстерність військовослужбовців механізованих підрозділів.

Вивчення досвіду кращих військовослужбовців механізованих підрозділів, які ефективно проявили себе під час бойового злагодження, показує, що з метою підняття емоційно-вольової стійкості необхідно озброїти кожного військовослужбовця системою прийомів для регуляції свого психофізичного стану. Більшість вправ повинна бути спрямована на розслаблення м'язів, установлення душевної рівноваги.

Для засвоєння найбільш ефективних прийомів саморегуляції в середньому необхідно 3–4 тижні. На вивчення прийомів і проведення тренувань не

вимагається додаткового часу або яких-небудь особливих умов. Ними можна займатися в перервах між заняттями та в особистий час.

Не менш важливу роль під час виконання спеціальної програми розвитку стресостійкості повинні відігравати такі фактори психологічної підготовки, як рольові ігри та соціально-психологічні тренінги [5; 6].

У процесі розвитку стресостійкості, на наш погляд, дуже важливо сформувавши психологічну злагоджену команду однодумців. В основі цієї роботи, як показують результати дослідження, повинні лежати три основних компоненти: інтелектуальний, емоційний і вольовий.

Інтелектуальний компонент розвивається в умовах постійного спілкування членів групи, на основі взаємної довіри.

Емоційний компонент повинен базуватися на взаємовиручці, співробітництві. Як показали результати бойового злагодження, емоційна єдність груп військовослужбовців механізованих підрозділів характеризувалася єдиним емоційним відношенням до ситуацій, що викликали стрес, співпереживанням за можливі прорахунки.

Вольовий компонент повинен проявлятися в здатності військовослужбовців механізованих підрозділів долати складнощі, що виникають, і доводити до кінця рішення поставлених завдань.

Успішне поєднання цих трьох компонентів дозволить створити бойову, психологічно стійку команду військовослужбовців механізованих підрозділів – однодумців, що дозволить їм виконувати різного роду завдання, навіть в умовах напруженої обстановки.

Кінцевим результатом спеціальної програми розвитку стресостійкості до ведення бою повинно стати створення злагодженої команди колективу військовослужбовців механізованих підрозділів, які здатні виконати покладені на них завдання.

Цільова програма розвитку стресостійкості військовослужбовців механізованих підрозділів до оборонного бою повинна проводитись у період безпосередньої підготовки до початку бойових дій. Основна мета цільової програми розвитку стресостійкості військовослужбовців механізованих підрозділів – підняття активності психіки шляхом постановки чіткої настанови на виконання конкретного бойового завдання. У процесі її проведення велику роль відіграє роз'яснення змісту бойового завдання, його практичного значення, умов і можливих варіантів виконання. Майбутні дії відпрацьовуються на макетах і тренажерах. Тут складається закономірність: військовослужбовець, який неодноразово виконував складні дії в мирних умовах, має більше шансів виконати їх

і в бойових, у порівнянні з тими, хто їх не виконував взагалі.

На заняттях з бойового злагодження механізованих підрозділів необхідно моделювати обстановку, наближену до бойової, вводити елементи ризику і небезпеки. Ми пропонуємо створювати ситуації:

– які ведуть до тимчасової невдачі, з поступовим виходом з цієї ситуації;

– які вимагають негайного переходу від бездіяльності до високої активності;

– які змушують проявляти самостійність у виборі способів дій під час подолання непередбачених перешкод. Під час виконання цільової програми розвитку стресостійкості важливе значення набуває наполеглива боротьба з формалізмом, умовностями, спрощеннями.

Таким чином, упроваджуючи цільову програму розвитку стресостійкості, особливу увагу необхідно звертати на підтримання у військовослужбовців механізованих підрозділів високої бойової активності, постійної готовності до виконання бойових задач.

У процесі розвитку стресостійкості до оборони військовослужбовці механізованих підрозділів отримують інформацію про характер дій в екстремальних умовах, усвідомлюють завдання, які необхідно буде розв'язувати за цих умов, отримують професійні навички і встановлюють тісні дружні взаємовідносини з іншими військовослужбовцями.

Висновки. Розвиток стресостійкості військовослужбовців механізованих підрозділів до умов бойової діяльності переважно визначається рівнем їх психологічної підготовленості до подолання стрес-факторів бойової обстановки. В умовах моделювання бойових дій (бойового злагодження) відбуваються різнонаправлені адаптаційні і дезадаптаційні зміни в психіці військовослужбовців механізованих підрозділів. Розроблені напрями психологічної роботи, в основі яких лежить психологічна підготовка, дозволяють оптимізувати процес розвитку стресостійкості військовослужбовців механізованих підрозділів до дій в бойовій обстановці. З метою ефективного розвитку стресостійкості військовослужбовців механізованих підрозділів необхідно проводити такі види підготовки: загальну – яка дозволяє виробити відповідну направленість та мотивацію військовослужбовців механізованих підрозділів до активних дій; спеціальну для ведення бою – яка повинна передбачати формування стійкості психіки військовослужбовця механізованого підрозділу до майбутніх бойових дій; та цільову – яка повинна проводитись для підняття активності

психіки шляхом вироблення чіткої настанови на виконання конкретного бойового завдання.

Перспективи подальших розвідок убацьмаемо в удосконаленні системи психологічного забезпечення військовослужбовців Збройних Сил України, підвищенні ефективності їх професійної діяльності та збереженні їхнього психічного здоров'я в умовах бойових дій.

Список літератури:

1. Білова М.Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2007. 200 с.
2. Бойовий статут «Механізованих і танкових військ Сухопутних військ Збройних Сил України» (Ч. 3 : Взвод, відділення, екіпаж) : Наказ Командувача Сухопутних військ Збройних Сил України від 25.05.2016 р. № 238. Київ, 2016. 504 с.
3. Дубчак Г.М. Психологія становлення професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2018. 460 с.
4. Забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців в умовах бойових дій : метод. посіб. / О.М. Кокун та ін. Київ-Одеса : Фенікс, 2022. 128 с.
5. Коваль І., Олійник Л., Палагнюк М. Використання тренінгових технологій у професійній підготовці рятувальників. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2023. № 4(35). С. 37–52. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v35i4.1558>.
6. Коваль М.С., Коваль І.С. Професійно-психологічний супровід рятувальників в умовах ризику : навчально-методичний посібник з організації та проведення тренінгу. Львів : ЛДУ БЖД, 2022. 252 с.
7. Кравченко К.О., Тімченко О.В., Ширококов Ю.М. Соціально-психологічні детермінанти виникнення бойового стресу у військовослужбовців – учасників антитерористичної операції : монографія. Харків : Вид-во НУЦЗУ, 2017. 256 с.
8. Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2007. 432 с.
9. Приходько І.І. Психологія діяльності в особливих умовах : словник-довідник. Харків : НА НГУ, 2021. 118 с.
10. Ришко Г.М. Психологічні особливості розвитку стресостійкості у науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 255 с.
11. Степанов О.М. Психологічна енциклопедія. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
12. Стрес-асоційовані розлади здоров'я в умовах збройного конфлікту : монографія / В.С. Гічун та ін. Дніпро : Акцент ПП, 2019. 324 с.
13. Тактика : навч. посіб. / С.В. Сінкевич та ін. Хмельницький : НАДПСУ, 2015. 448 с.
14. Хміляр О.Ф. Психічна адаптація військовослужбовців до екстремальних ситуацій миротворчої місії. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. № 3(27). С. 210–215.

References:

1. Bilova, M. E. (2007). *Psykholohichni osoblyvosti osob z ryznym rivnem stresostiikosti* [Psychological features of persons with different levels of stress resistance] (Candidate dissertation, 19.00.01). Odesa. [in Ukrainian].
2. Boiovyi statut "Mekhanizovanykh i tankovykh viisk Sukhoputnykh viisk Zbroinykh Syl Ukrainy" (ch. 3, vzvud, viddilennia, ekipazh) [Combat Regulations of the "Mechanized and Tank Troops of the Land Forces of the Armed Forces of Ukraine" (part 3, platoon, squad, crew)] (Order of the Commander of the Land Forces of the Armed Forces of Ukraine No. 238, May 25, 2016). (2016). Kyiv. [in Ukrainian].
3. Dubchak, H. M. (2018). *Psykholohiia stanovlennia profesiinoi stresostiikosti maibutnykh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii* [Psychology of the formation of professional stress resistance of future specialists in socioeconomic professions] (Doctoral dissertation, 19.00.07). Kyiv. [in Ukrainian].
4. Kokun, O. M., Klochkov, V. V., Moroz, V. M., Pishko, I. O., & Lozinska, N. S. (2022). *Zabezpechennia psykholohichnoi stiikosti viiskovosluzhbovtiv v umovakh boiovykh dii: metod. posib.* [Ensuring the psychological resilience of military personnel in combat conditions: Methodical manual]. Kyiv–Odesa: Feniks. [in Ukrainian].
5. Koval, I., Oliinyk, L., & Palahniuk, M. (2023). *Vykorystannia treninhovykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi riatuvanykh* [The use of training technologies in the professional training of rescuers]. *Vydavnytstvo NADPSU – Publishing House of NADPSU*, 4(35), 37–52. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v35i4.1558> [in Ukrainian].
6. Koval, M. S., & Koval, I. S. (2022). *Profesiino-psykholohichni suprovit riatuvanykh v umovakh ryzyku: navchalno-metodychni posibnyk z orhanizatsii ta provedennia treninhu* [Professional and psychological support of rescuers under risk conditions: Educational and methodological guide for training organization and implementation]. Lviv: LDU BZhD. [in Ukrainian].
7. Kravchenko, K. O., Timchenko, O. V., & Shyrobokov, Yu. M. (2017). *Sotsialno-psykholohichni determinanty vynyknennia boiovoho stresu u viiskovosluzhbovtiv – uchasnykh antyterorystychnoi operatsii: monohrafiia* [Socio-psychological determinants of combat stress emergence among servicemen participating in the anti-terrorist operation: Monograph]. Kharkiv: Vyd-vo NUTSZU. [in Ukrainian].
8. Krainiuk, V. M. (2007). *Psykholohiia stresostiikosti osobystosti: monohrafiia* [Psychology of personal stress resistance: Monograph]. Kyiv: Nika-Tsentr. [in Ukrainian].
9. Prykhodko, I. I. (2021). *Psykholohiia diialnosti v osoblyvykh umovakh: slovnyk-dovidnyk* [Psychology of activity in special conditions: Dictionary-reference book]. Kharkiv: NA NHU. [in Ukrainian].
10. Ryshko, H. M. (2014). *Psykholohichni osoblyvosti rozvytku stresostiikosti u naukovopedahohichnykh pratsivnykh vyshchym navchalnykh zakladiv* [Psychological features of the development

of stress resistance among academic staff of higher educational institutions] (Candidate dissertation, 19.00.07). Kyiv. [in Ukrainian].

11. Stepanov, O. M. (2006). Psykholohichna entsyklopediia [Psychological encyclopedia]. Kyiv: Akademydav. [in Ukrainian].

12. Hichun, V. S., Kyrychenko, A. H., Kornatskyi, V. M., et al. (2019). Stres-asotsiiovani rozlady zdorovia v umovakh zbroinoho konfliktu: monohrafiia [Stress-associated health disorders under armed conflict conditions: Monograph]. Dnipro: Aktsent PP. [in Ukrainian].

13. Sinkevych, S. V., Bloschchynskyi, I. H., Oliinyk, L. V., et al. (2015). Taktyka: navchalnyi posibnyk [Tactics: Textbook]. Khmelnytskyi: NADPSU. [in Ukrainian].

14. Khmiliar, O. F. (2005). Psykhichna adaptatsiia viiskovosluzhbovtziv do ekstremalnykh sytuatsii myrotvorchoi misii [Psychological adaptation of servicemen to extreme situations of peacekeeping missions]. NPU imeni M. P. Drahomanova – NPU named after M. P. Drahomanov, 3(27), 210–215. [in Ukrainian].

© Л. В. Олійник, І. С. Коваль

Науково-методична

Надійшла до редакції 22.09.2025

Прийнято до публікації 18.10.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-20>

А. В. Булайтіс

*Національний університет цивільного захисту України,
м. Черкаси, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7128-4835> – А. В. Булайтіс
 mr.bulaytiss@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРІ НАДІЙНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІРОТЕХНІКІВ ДСНС В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. У статті подано результати комплексного емпіричного дослідження психологічних чинників емоційно-вольового компонента надійності професійної діяльності піротехніків Державної служби України з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС), які виконують завдання з гуманітарного розмінування в умовах воєнного стану. Загальна вибірка становила 374 респонденти, які були розподілені на дві групи залежно від рівня надійності їх професійної діяльності: група з високим рівнем (ВРНПД) та група з достатнім рівнем (ДРНПД). Основними психодіагностичними методиками дослідження виступили: «Особистісна шкала проявів тривожності Тейлора» та опитувальник «Проактивний копінг».

Також у статті проведено теоретико-семантичний аналіз поняття емоційно-вольового складника надійності професійної діяльності та вивчено основні нормативні документи, що регламентують службову діяльність піротехнічних підрозділів ДСНС.

Порівняльний аналіз рівнів тривожності показав відсутність статистично значущих відмінностей між групами (усі показники за $p > 0,05$), що свідчить про відносно однорідний розподіл рівнів тривожності серед обстежених піротехніків. Водночас у групі з ДРНПД відзначено дещо більшу частку осіб із високими показниками тривожності (21,62% проти 16,37% у групі з ВРНПД), що може негативно позначатися на надійності виконання завдань на етапі гуманітарного розмінування території, знешкодження (знищення) виявлених вибухонебезпечних предметів (ВНП). Практичним наслідком цього є необхідність додаткового психологічного супроводу таких фахівців, зокрема шляхом індивідуальної роботи в межах профілактичних та тренінгових програм.

Аналіз результатів за методикою «Проактивний копінг» показав наявність статистично значущих відмінностей за більшістю шкал. Такі показники можуть свідчити про кращу здатність піротехніків із ВРНПД більш усвідомлено аналізувати ситуації, прогнозувати можливі стресори та заздалегідь готуватися до їх подолання, а також активніше використовувати інформаційні ресурси колективу. Отримані результати статистично підтверджують, що високий рівень надійності професійної діяльності піротехніків тісно пов'язаний з розвитком конструктивної копінг-поведінки, яка забезпечує ефективну адаптацію до екстремальних умов, збереження психоемоційної стабільності та безпомилковості дій під час виконання завдань із гуманітарного розмінування.

З огляду на це особливого значення набуває емоційно-вольова надійність, яка виступає визначальним чинником безпомилкового виконання роботи піротехніком ДСНС, на етапі розмінування території, знешкодження (знищення) виявлених ВНП. Самоконтроль, холоднокровність і здатність до саморегуляції емоцій є гарантією безпеки самого фахівця з розмінування, його колег та цивільного населення. Практичні результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення програм психологічної підготовки, відбору та підвищення надійності професійної діяльності особового складу ДСНС.

Ключові слова: надійність професійної діяльності, емоційно-вольова надійність, копінг-поведінка, піротехніки, особистісна тривожність, безпомилковості, екстремальні умови діяльності, воєнний стан.

FEATURES OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL COMPONENT IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL RELIABILITY OF SAPPERS OF THE STATE EMERGENCY SERVICE OF UKRAINE UNDER MARTIAL LAW

Abstract. The article presents the results of a comprehensive empirical study of the psychological factors underlying the emotional-volitional component of professional reliability among sappers of the State Emergency Service of Ukraine (SES), who perform humanitarian demining tasks under martial law. The total sample consisted of 374 respondents, divided into two groups according to the level of their professional reliability: the group with a high level (HLPR) and the group with a sufficient level (SLPR). The main psychodiagnostic tools used in the study were: “the Taylor Manifest Anxiety Scale” and “the Proactive Coping Inventory”.

In addition, the article provides a theoretical and semantic analysis of the concept of the emotional-volitional component of professional reliability and examines the main regulatory documents governing the service activity of SES sapper units.

A comparative analysis of anxiety levels showed no statistically significant differences between the groups (all indicators at $p > 0.05$), indicating a relatively homogeneous distribution of anxiety levels among the examined specialists. At the same time, the SLPR group showed a somewhat higher proportion of individuals with elevated anxiety scores (21.62% compared to 16.37% in the HLPR group), which may negatively affect task reliability during humanitarian demining and the neutralization (destruction) of explosive ordnance (EO). The practical implication of this finding is the need for additional psychological support for such specialists, particularly through individual work within preventive and training programs.

The analysis of the Proactive Coping Inventory results revealed statistically significant differences on most scales. These findings indicate that sappers with HLPR demonstrate greater ability to consciously analyze situations, anticipate potential stressors and prepare in advance to cope with them, as well as more actively employ the informational resources of their team. The obtained results statistically confirm that a high level of professional reliability is closely linked with the development of constructive coping behavior, which ensures effective adaptation to extreme conditions, maintenance of psycho-emotional stability, and error-free performance during humanitarian demining operations.

In this regard, emotional-volitional reliability acquires particular importance as a decisive factor for error-free performance of SES sappers at the stage of mine clearance and EO neutralization (destruction). Self-control, composure, and the ability to regulate emotions are critical guarantees of the safety of the sapper, their colleagues, and the civilian population. The practical outcomes of this study can be applied to improve psychological training programs, personnel selection, and the enhancement of professional reliability among SES staff.

Key words: professional reliability, emotional-volitional reliability, coping behavior, sapper, personal anxiety, error-free performance, extreme working conditions, martial law.

Постановка проблеми. Проблема формування емоційно-вольового компонента надійності професійної діяльності набуває особливої ваги в діяльності піротехніків ДСНС в умовах воєнного стану. Ці фахівці працюють у середовищі постійної невизначеності та високого ризику, де навіть мінімальна емоційна дестабілізація або втрата вольового самоконтролю здатні призвести до критичних наслідків як серед самих працівників, так і серед цивільного населення. Емоційно-вольовий компонент надійності професійної діяльності в такому контексті визначається як інтегральна здатність зберігати емоційну стабільність, керувати інтенсивними стресовими реакціями та підтримувати вольову регуляцію поведінки для безпомилкового виконання завдань у реальних воєнних та післявоєнних умовах.

Основним завданням піротехнічної служби ДСНС є виконання заходів з гуманітарного розмінування. У свою чергу гуманітарне розмінування – це діяльність, унаслідок якої відбувається усунення загроз від мін, вибухонебезпечних предметів (далі – ВНП), включаючи технічне обстеження, складання карт, очищення, маркування, складання документації після очищення, зв'язок із громадами з питань протимінної діяльності та передача очищеної території [4]. Відповідно до Стандартної операційної процедури (далі – СОП) 7.10.1/ДСНС «Організація управління операціями щодо очищення (розмінування) територій від вибухонебезпечних предметів, що проводяться органами та підрозділами цивільного захисту», практичні етапи гуманітарного розмінування складаються з:

- нетехнічного обстеження;
- маркування території;
- технічного обстеження;
- розмінування території, знешкодження (знищення) виявлених ВВП;
- передачі території кінцевим бенефіціарам [6].

Кожен із цих етапів гуманітарного розмінування характеризується специфічними умовами виконання робіт, високою відповідальністю та непередбачуваністю. Проте найнебезпечнішим та ризиковим залишається етап розмінування території, знешкодження (знищення) виявлених ВВП. Саме на цьому етапі найчастіше піротехніки ДСНС отримують травми та поранення. На жаль, станом на 04 квітня 2024 року з початку війни загинув 21 піротехнік, 87 отримали поранення [2].

Такі трагічні наслідки виконання службових обов'язків піротехніками ДСНС навели нас на думку щодо проведення психологічного дослідження емоційно-вольового компонента надійності професійної діяльності як ключового показника безпомилкової роботи на етапі розмінування території.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Що стосується загальної проблематики вивчення поняття надійності, то серед сучасних вітчизняних авторів варто виділити таких, як: О.П. Євсюков, О.С. Колесніченко, А.С. Куфлієвський, Д.В. Лебедев, С.Ю. Лебедева, С.М. Миронець, О.О. Назаров, Н.В. Оніщенко, Л.А. Перелигіна, І.І. Приходько, В.П. Садковий, І.О. Склень, О.В. Тімченко, В.Є. Христенко, І.О. Шевченко та багато інших. Зазначені автори працюють над вивченням питання надійності професійної діяльності фахівців екстремального профілю діяльності, що є актуальним та відповідає тематиці нашого дослідження.

Поняття «воля», як і поняття «емоції», були представлені ще античними стародавніми філософами, які наділяли людину трьома основними властивостями: розумом, свідомістю і волею. На думку Арістотеля, поняття волі було необхідним для пояснення породження дії, заснованої не на бажаннях людини, а на розумному її осмисленні. Таким чином, емоційно-вольова надійність, будучи свого роду вольовим актом, керуючим емоційним станом, служить стабілізатором для підтримки оптимального емоційного стану людини [5].

Таке твердження наводить нас на думку, що емоційно-вольовий компонент надійності професійної діяльності, який характеризується оптимальним емоційним станом, є запорукою якісного та безпомилкового виконання службових

обов'язків піротехніками ДСНС на етапі проведення очищення (розмінування) територій як найнебезпечнішого та найвідповідальнішого відрізка всього гуманітарного розмінування.

Схожої думки у своєму дослідженні притримується і В.М. Платонов. На його погляд, емоційно-вольовий компонент складається з різних індивідуально-психологічних властивостей, що у своєму механізмі має емоційну сферу та вольовий компонент [3]. У дослідженні автора емоційно-вольовий компонент піротехніків ДСНС виділений експертами як цілий блок, що включає різні індивідуально-психологічні показники, які напряму впливають на безпомилковість у здійсненні діяльності.

Перед тим як перейти до результатів дослідження емоційно-вольового компонента надійності професійної діяльності піротехніків ДСНС, треба зазначити, що саме фахівці-сапери виконують на етапі розмінування території знешкодження (знищення) виявлених ВВП. Розмінування територій піротехніками ДСНС здійснюється такими методами: очищення територій, забруднених ВВП, ручним способом; очищення району ведення бойових дій; розмінування з використанням машин механізованого розмінування та очищення з використанням мінно-пошукових собак. Одразу зазначимо, що в нашому дослідженні не брали участь піротехніки, які працюють із мінно-пошуковими собаками, бо, по-перше, їх не було в тих підрозділах, де ми працювали і, по-друге, кількість таких фахівців доволі обмежена і є не суттєвою від загального обсягу спеціалістів з розмінування системи ДСНС.

Відповідно до нормативних документів, мінімальна глибина очищення (розмінування) повинна становити не менше ніж 15 сантиметрів. Глибину розмінування може бути збільшено в разі наявності відомостей знаходження ВВП на інших глибинах, а також за замовленням бенефіціара [6].

Далі перейдемо до розбору кожного із вищеперелічених методів розмінування:

1. Метою очищення (розмінування) територій ручним способом є пошук та виявлення ВВП за допомогою металодетекторів та щупів, вилучення виявлених боєприпасів та створення умов для безпечного використання бенефіціарами очищеної (розмінуваної) території. Порядок проведення очищення (розмінування) територій, оформлення звітної документації та здійснення контролю якості регламентується СОП 09.10/ДСНС «Порядок проведення органами та підрозділами цивільного захисту очищення (розмінування) територій, забруднених вибухонебезпечними предметами, ручним способом» [7].

2. Метою очищення району ведення бойових дій (далі – ОРВБД) є виявлення вибухонебезпечних предметів шляхом візуального обстеження територій або із застосуванням засобів пошуку ВВП.

Залежно від пріоритетів і цільового використання території можуть використовуватися методи ОРВБД:

- очищення (розмінування) поверхні ґрунту шляхом візуального пошуку без використання ручного металодетектора;

- очищення (розмінування) поверхні ґрунту шляхом візуального пошуку із використанням ручного металодетектора;

- очищення (розмінування) у товщі ґрунту з використанням ручного металодетектора;

- очищення (розмінування) у товщі ґрунту з використанням широкорамоквого металодетектора.

Методи проведення робіт з ОРВБД взаємопов'язані та доповнюють один одного (комбінуються) у процесі проведення робіт.

Порядок проведення робіт з ОРВБД, оформлення звітної документації та здійснення контролю якості регламентується СОП 09.11/ДСНС «Порядок проведення органами та підрозділами цивільного захисту очищення (розмінування) району ведення бойових дій» [8].

3. Метою використання машин механізованого розмінування є зменшення ризику для життя та здоров'я людей, які здійснюють розмінування, підвищення продуктивності роботи з розмінування, зменшення кінцевих витрат і скорочення часу на виконання завдань. Порядок проведення робіт з використанням машин механізованого розмінування, оформлення звітної документації та здійснення контролю якості регламентується СОП 09.50/ДСНС «Порядок проведення органами та підрозділами цивільного захисту розмінування територій, забруднених вибухонебезпечними предметами з використанням машин механізованого розмінування» [9].

Після виконання робіт з очищення (розмінування) території будь-яким зі способів проводиться збирання, облік і узагальнення повної інформації щодо процесу знищення ВВП. Облік інформації про виконання робіт з очищення (розмінування) територій здійснюється з метою формування комплексної бази даних, яка відображає масштаби, характер та результати діяльності піротехнічних підрозділів. Такий облік забезпечує можливість систематизованого збереження відомостей про проведені заходи, їх ефективність і специфіку, що, у свою чергу, створює підґрунтя для подальшого аналізу, планування і вдоскона-

лення організації робіт у сфері гуманітарного розмінування. Формування єдиної інформаційної системи сприяє підвищенню прозорості та керованості процесів, дозволяє здійснювати моніторинг динаміки виконання завдань і забезпечує обґрунтоване ухвалення управлінських рішень, що в майбутньому зменшує кількість допущених помилок.

Серед найбільш поширених помилок, що виникають на етапі розмінування території, знешкодження (знищення) виявлених ВВП, можна відзначити:

- використання технічного обладнання, яке не відповідає міжнародним стандартам, має дефекти або взагалі зламане. Така діяльність знижує точність виявлення ВВП та може призвести до трагічних наслідків;

- недостатня підготовленість та низький рівень практичних навичок, зумовлені обмеженим часом чи якістю навчання;

- неспроможність адекватно ідентифікувати нові зразки або модифікації вибухонебезпечних предметів, що призводить до помилок у класифікації та знешкодженні;

- зниження рівня уваги, саморегуляції та концентрації під час проведення операцій з ізоляції чи транспортування вибухових пристроїв;

- недотримання протоколів щодо перевірки наявності мін-пасток та інших вторинних вибухонебезпечних загроз;

- помилки у використанні засобів індивідуального захисту;

- перевищення допустимого часу роботи в умовах підвищеного навантаження, що призводить до фізичного та когнітивного виснаження;

- недостатня фіксація та документування результатів робіт, що ускладнює подальший контроль і аналіз очищених ділянок;

- ігнорування або несвоєчасне оновлення інструкцій та стандартів безпеки, що не враховує сучасні вимоги й ризику;

- психологічні помилки, зумовлені надмірною самовпевненістю чи, навпаки, високим рівнем тривожності, що негативно впливає на точність і швидкість прийняття рішень.

Отже, метою статті є дослідження емоційно-вольового компонента надійності професійної діяльності піротехніків ДСНС, що виконують свої обов'язки на практичному етапі розмінування території, знешкодження (знищення) виявлених ВВП в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Загальна кількість вибірки – 374 особи, яких було розділено на дві групи досліджуваних піротехніків. До першої групи ввійшло 226 осіб (60,4%) – це

піротехніки, які мають високий рівень надійності професійної діяльності (ВРНПД). Друга група становила 148 осіб (39,6%) – це піротехніки, що мають достатній рівень надійності професійної діяльності (ДРНПД). Більш детальні критерії розподілу вибірки представлено в нашому минулому дослідженні «Особливості надійності професійної діяльності піротехніків Державної служби України з надзвичайних ситуацій в умовах війни» [1].

Для статистичного аналізу даних ми застосували метод математичного оброблення емпіричних результатів та статистичний критерій описової статистики ϕ -кутове перетворення Фішера та t -критерій Стьюдента для незалежних вибірок. Отримані результати емпіричного дослідження оброблялися за допомогою пакетів програм оброблення статистичних даних: SPSS 23.0.

Для визначення рівня емоційно-вольового компоненту надійності професійної діяльності піротехніків ДСНС було використано комплекс таких психодіагностичних методик:

1. «Методика тривожності Тейлора (Taylor Manifest Anxiety Scale, TMAS)» використовується для дослідження особистісної тривожності як стійкої індивідуально-психологічної характеристики, що дає об'єктивні індикатори емоційної стабільності й вольової регуляції, які є ключовими складниками надійності піротехніків ДСНС;

2. Опитувальник «Проактивного копіngu» (L. Aspinwall, R. Schwarzer, S. Taubert, 1999; адаптація скороченого варіанта – О.П. Белінська, А.В. Вечерін, О.Р. Агадулліна, 2018), який застосовується для вивчення когнітивних, афективних та поведінкових стратегій подолання стресу, зорієнтованих на майбутнє.

Результати за методикою «Особистісної шкали проявів тривоги Тейлора» представлено в таблиці 1.

Порівняльний аналіз усіх рівнів тривожності за «методикою Тейлора» показав відсутність статистично значущих відмінностей між групами піротехніків ДСНС із різним рівнем надійності професійної діяльності. Усі показники на рівні $p > 0,05$, що свідчить про загальний розподіл категорій тривожності у двох вибірках на подібному рівні.

Треба зазначити, що у групі з ДРНПД спостерігається дещо більша частка осіб з високим рівнем тривожності (21,62% проти 16,37% у групі з ВРНПД), що може негативно впливати на роботу таких піротехніків під час очищення (розмінування) території, хоча різниця не досягає рівня статистичної значущості. На нашу думку, психологічній службі, піротехніки якої отримали дуже високі показники тривожності (3,96% – група з ВРНПД; 4,05% – група з ДРНПД) треба внести цих фахівців до журналу «Обліку додаткової індивідуальної роботи з особами, які мають соціально-психологічні та особистісні труднощі» для допомоги та покращення їхнього стану.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що особистісна тривожність як відносно стабільна риса є поширеною серед обох груп піротехніків, особливо в період воєнного стану, проте вона не виступає диференційним предиктором рівня надійності професійної діяльності. У практичному аспекті це свідчить про необхідність комплексної психологічної підготовки та підтримки, орієнтованої не стільки на зниження базової тривожності, скільки на розвиток адаптивних стратегій її регуляції в процесі виконання завдань з гуманітарного розмінування в умовах військового стану.

Результати за методикою «Проактивний копінг» представлено в таблиці 2 та на рисунку 1.

Висновки. Порівняльний аналіз рівнів особистісної тривожності за «методикою Тейлора» показав, що у двох груп піротехніків ДСНС – із високим та достатнім рівнем надійності професійної діяльності – статистично значущих відмінностей не виявлено (усі показники за $p > 0,05$). Це свідчить про подібність розподілу категорій тривожності серед обстежених. Разом із тим у групі з достатнім рівнем надійності зафіксовано дещо більшу частку осіб із високими показниками тривожності, що може негативно впливати на якість виконання завдань під час гуманітарного розмінування. Практично доцільним є взяття таких фахівців на додатковий облік психологічною службою для індивідуальної профілактичної роботи.

Таблиця 1

Показники прояву тривожності піротехніків ДСНС із різним рівнем надійності професійної діяльності ($n_1 = 226$; $n_2 = 148$)

Рівень тривоги (бали)	n_1 . (y %)	n_2 . (y %)	ϕ	p
Низький (0–4)	7,97	6,08	0,074	–
Середній низький (5–15)	42,06	36,49	0,114	–
Середній високий (16–24)	29,66	31,76	0,046	–
Високий (25–40)	16,35	21,62	0,134	–
Дуже високий (41–50)	3,96	4,05	0,004	–

Порівняльні показники стратегій поведінки піротехніків ДСНС із різним рівнем надійності професійної діяльності під час подолання потенційних стресових ситуацій (n₁ = 226; n₂ = 148)

Шкала (копінги)	M1 (SD1)	M2 (SD2)	t	p	d
Проактивний	17,80 (4,33)	16,55 (4,46)	2,67	<0,01	0,28
Рефлексійний	16,71 (3,35)	15,36 (3,59)	3,64	<0,001	0,39
Планування	8,49 (2,46)	8,45 (2,54)	0,17	0,86	0,02
Превентивний	15,82 (3,34)	13,43 (4,65)	5,41	<0,001	0,61
Інструментальна підтримка	10,15 (2,84)	9,41 (3,11)	2,32	<0,05	0,25
Емоційна підтримка	9,82 (3,33)	10,25 (3,12)	-1,27	0,20	-0,13

Радарна діаграма копінг-стратегій піротехніків ДСНС з різним рівнем надійності професійної діяльності

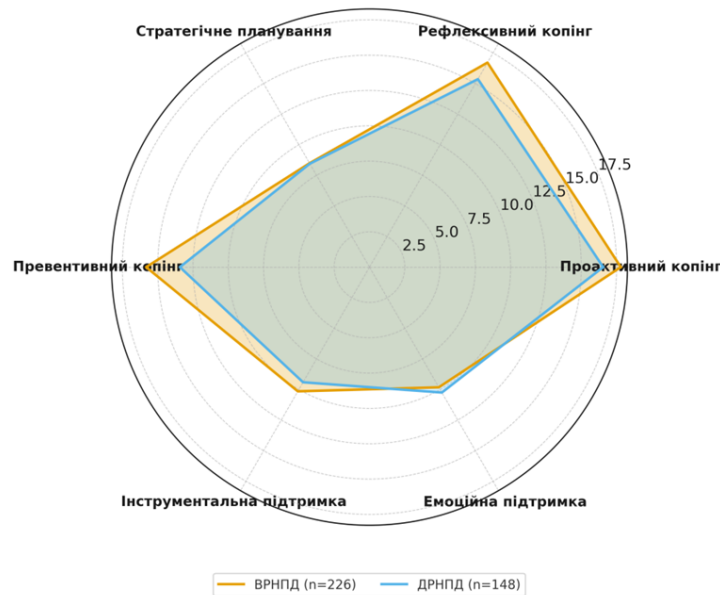


Рис. 1. Радарна діаграма копінг-поведінки піротехніків ДСНС із різним рівнем надійності професійної діяльності

Аналізуючи результати за методикою «Проактивний копінг», виявляємо впевнено статистично значущі розбіжності між групами по ряду шкал. Піротехніки з ВРНПД мають більш виражені показники за шкалами «проактивний копінг» ($t=2,67$; $p<0,01$; $d=0,28$), «рефлексивний копінг» ($t=3,64$; $p<0,001$; $d=0,39$), «превентивний копінг» ($t=5,41$; $p<0,001$; $d=0,61$) та «пошук інструментальної підтримки» ($t=2,32$; $p<0,05$; $d=0,25$). Це свідчить про їх більшу здатність сприймати напругу як ресурс розвитку, ретельніше аналізувати ситуацію, передбачати можливі стресори й готуватися до них завчасно, а також активніше використовувати інформаційні ресурси колективу. У свою чергу показники за шкалами «стратегічне планування» та «пошук емоційної підтримки» не виявили значущих відмінностей між групами, що вказує на відносну однорідність у цих сферах між групами опитаних.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що високий рівень надійності професійної діяльності піротехніків ДСНС пов'язаний із

більш розвиненими копінг-стратегіями, які дозволяють ефективно адаптуватися до стресогенних умов воєнного часу. Водночас особистісна тривожність, попри свою поширеність, не виступає диференційним чинником між групами та притаманна всім піротехнікам незалежно від рівня їх надійності.

Отримані дані підкреслюють необхідність упровадження комплексних програм психологічної підготовки, спрямованих не стільки на зниження базової тривожності, скільки на розвиток проактивних та превентивних стратегій подолання потенційних стресорів, що забезпечуватимуть стійкість і надійність виконання професійних завдань у сфері гуманітарного розмінування. Фундаментальним чинником у цьому питанні є емоційно-вольовий компонент надійності професійної діяльності піротехніка, рівень якого безпосередньо може впливати на якість і безпомилковість виконання робіт на етапі розмінування території та знешкодження (знищення) виявлених ВВП.

З огляду на вищевикладене стає очевидним, що проблематика емоційно-вольового компонента надійності професійної діяльності піротехніків ДСНС в умовах воєнного стану набуває особливої актуальності та потребує подальших досліджень.

Список літератури:

1. Булайтіс А.В. Особливості надійності професійної діяльності піротехніків Державної служби України з надзвичайних ситуацій в умовах війни. *Габітус : науковий журнал з соціології та психології*. 2025. Т. 2. № 75. С. 106–112. Одеса : ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій». DOI: <https://doi.org/10.32782/hbts.75.2.18>.
2. Глава МВС: За час війни 289 цивільних загинули, підірвавшись на мінах, зокрема 15 дітей. *Інтерфакс Україна*. URL: <https://interfax.com.ua/news/general/978057.html> (дата звернення: 20.09.2025).
3. Платонов В. Професіографічний аналіз діяльності фахівців піротехнічних підрозділів ДСНС : дис. ... канд. психол. наук : 053. Харків, 2023. 212 с.
4. Протимінна діяльність. *Міністерство оборони України*. URL: <https://mod.gov.ua/protiminna-diyalnist> (дата звернення: 20.09.2025).
5. Ся Цзюань. Формування емоційно-вольової надійності підлітків у процесі виконання вокально-хорових творів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 : «Теорія та методика музичного навчання» ; наук. керівник О.М. Олексюк ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 240 с.
6. СОП-07.10.1/ДСНС. Організація управління операціями щодо очищення (розмінування) територій від вибухонебезпечних предметів, що проводяться органами та підрозділами цивільного захисту. *Державна служба України з надзвичайних ситуацій*. Київ, 2024. URL: <https://dsns.gov.ua/upload/2/1/9/5/9/9/8/v-841-sop-07101.pdf> (дата звернення: 20.09.2025).
7. СОП-09.10/ДСНС. Порядок проведення органами та підрозділами цивільного захисту очищення (розмінування) територій, забруднених вибухонебезпечними предметами, ручним способом. *Державна служба України з надзвичайних ситуацій*. Київ, 2019. URL: <https://dsns.gov.ua/upload/2/6/8/9/6/4/w8U1FRIA8jtuJP1ay8pcIxpRJIwwhOM75TYtsxSJ.pdf> (дата звернення: 20.09.2025).
8. СОП-09.11/ДСНС. Порядок проведення органами та підрозділами цивільного захисту очищення (розмінування) району ведення бойових дій. *Державна служба України з надзвичайних ситуацій*. Київ, 2019. URL: <https://dsns.gov.ua/upload/2/6/8/9/6/4/w8U1FRIA8jtuJP1ay8pcIxpRJIwwhOM75TYtsxSJ.pdf> (дата звернення: 20.09.2025).
9. СОП-09.50/ДСНС. Порядок проведення органами та підрозділами цивільного захисту розмінування територій, забруднених вибухонебезпечними предметами з використанням машин механізованого розмінування. *Державна служба України з надзвичайних ситуацій*. Київ, 2023. URL:

<https://dsns.gov.ua/upload/1/8/0/4/9/9/5/sop-mex-rozmin.pdf> (дата звернення: 20.09.2025).

References:

1. Bulaitis, A. V. (2025). Osoblyvosti nadiinosti profesiinoi diialnosti pirotekhniv Derzhavnoi sluzhby Ukrainy z nadzvychainykh sytuatsii v umovakh viiny [Specific features of professional reliability of a SES sapper of State Emergency Service of Ukraine in wartime conditions]. *Habitus: Scientific Journal of Sociology and Psychology*, 2 (75), 106–112. Odesa: Black Sea Research Institute of Economics and Innovation. DOI: <https://doi.org/10.32782/hbts.75.2.18> [in Ukrainian].
2. Ministry of Internal Affairs of Ukraine. (2024, April 4). Hlava MVS: Za chas viiny 289 tsyvilnykh zahynuly, pidirvavshys na minakh, zokrema 15 ditei [Head of the Ministry of Internal Affairs: During the war, 289 civilians were killed by mines, including 15 children]. *Interfax-Ukraine*. Retrieved from: <https://interfax.com.ua/news/general/978057.html> [in Ukrainian].
3. Platonov, V. (2023). Profesiografichnyi analiz diialnosti fakhivtsiv pirotekhnichnykh pidrozdiliv DSNS [Profesiographic analysis of the activities of SESU pyrotechnics specialists] (Candidate of Psychological Sciences dissertation, Specialty 053). Kharkiv. [in Ukrainian].
4. Ministry of Defence of Ukraine. (n.d.). Protyminna diialnist [Mine action]. Retrieved from: <https://mod.gov.ua/protiminna-diyalnist> [in Ukrainian].
5. Sia, J. (2017). Formuvannia emotsiino-volovoi nadiinosti pidlitiv u protsesi vykonannia vokalno-khorovykh tvoriv [Formation of emotional-volitional reliability of adolescents in the process of performing vocal and choral works] (Candidate of Pedagogical Sciences dissertation, Specialty 13.00.02). National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv. [in Ukrainian].
6. State Emergency Service of Ukraine. (2024). SOP-07.10.1/DSNS. Orhanizatsiia upravlinnia operatsiiny shchodo ochyshchennia (rozminuvannia) terytorii vid vybukhonebezpechnykh predmetiv [Organization of management of operations for clearing (demining) territories from explosive objects]. Retrieved from: <https://dsns.gov.ua/upload/2/1/9/5/9/9/8/v-841-sop-07101.pdf> [in Ukrainian].
7. State Emergency Service of Ukraine. (2019). SOP-09.10/DSNS. Poriadok provedennia orhanamy ta pidrozdilamy tsyvilnoho zakhystu ochyshchennia (rozminuvannia) terytorii, zabrudnennykh vybukhonebezpechnymy predmetamy, ruchnym sposobom [Procedure for manual demining of territories contaminated with explosive objects by civil protection units]. Retrieved from: <https://dsns.gov.ua/upload/2/6/8/9/6/4/w8U1FRIA8jtuJP1ay8pcIxpRJIwwhOM75TYtsxSJ.pdf> [in Ukrainian].
8. State Emergency Service of Ukraine. (2019). SOP-09.11/DSNS. Poriadok provedennia orhanamy ta pidrozdilamy tsyvilnoho zakhystu ochyshchennia (rozminuvannia) raionu vedennia boiovykh dii [Procedure for demining of combat areas by civil protection units].

Retrieved from: <https://dsns.gov.ua/upload/2/6/8/9/6/4/w8U1FRIA8jtuJP1ay8pcIxPRJIwwhOM75TYtsxSJ.pdf> [in Ukrainian].

9. State Emergency Service of Ukraine. (2023). SOP-09.50/DSNS. Poriadok provedennia orhanamy ta pidrozdilamy tsyvilnoho zakhystu rozminuvan-

nia terytorii z vykorystanniam mashyn mekhanizovano-rozminuvannia [Procedure for demining territories using mechanized demining machines by civil protection units]. Retrieved from: <https://dsns.gov.ua/upload/1/8/0/4/9/9/5/sop-mex-rozmin.pdf> [in Ukrainian].

© А. В. Булайтис

Оглядова

Надійшла до редакції 11.09.2025

Прийнято до публікації 18.10.2025

Опублікована 02.12.2025




DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-21>

О. А. Ігнатюк

*Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»,
м. Харків, Україна*

ORSID: <https://orcid.org/0009-0005-6305-8802> – О. А. Ігнатюк

 olgaignatyuk2016@gmail.com

РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ І СУБ'ЄКТИВНИЙ ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА, ПЕДАГОГА, ПСИХОЛОГА В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Анотація. У центрі уваги перебувають питання необхідності формування резильєнтності як ключової професійної компетентності та суб'єктивного чинника психологічного благополуччя майбутніх соціальних працівників, педагогів, психологів. Наголошується на все більшій важливості стресостійкості, емоційної гнучкості й внутрішньої психологічної стабільності соціальних працівників, педагогів, психологів як основи ефективної професійної діяльності. Акцентовано увагу на високій стресогенності професійної праці, зумовленій як соціальними, так і професійними факторами, що підвищує ризики емоційного вигорання та професійної деформації. На підставі теоретико-емпіричних досліджень українських і закордонних учених досліджено сутність феномену «резилієнс» та підходи до визначення резильєнтності.

З метою вивчення питань резильєнтності як ключової компетентності та суб'єктивного чинника психологічного благополуччя майбутніх соціальних працівників, педагогів, психологів в умовах воєнного стану в умовах НТУ «ХПІ» впродовж 2024–2025 рр. було проведено дослідження із залученням магістрантів спеціальностей А1 «Освітні науки», С4 «Психологія», І10 «Соціальна робота та консультивання». Загальна кількість учасників дослідження становила 98 осіб. Установлено взаємозв'язок між якістю професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, педагогів, психологів і розвитком таких особистісних якостей, як самоконтроль, емоційна врівноваженість, адаптивність, стресостійкість, резильєнтність.

Проаналізовано уявлення магістрантів щодо ранжування особистісних якостей, які допомагають протистояти емоційному вигоранню та професійній деформації соціальних працівників, педагогів, психологів. Установлено, що самоконтроль усіма учасниками вибрано як важливий за рангом (1), стресостійкість і резильєнтність майже збігаються у виборі всіх респондентів і посідають позиції рангу (2) та (3). Акцентується увага на емоційну врівноваженість (рейтинг 8,2 у соціальних працівників, рейтинг 8,8–8,9 у психологів та педагогів відповідно) та адаптивність (рейтинг 9,2 у психологів та соціальних працівників, рейтинг 9.1 у педагогів). Такі дані можуть свідчити про глибоке розуміння специфіки професійної діяльності, набутий досвід практичної роботи.

Проаналізовано чинники, що сприяють розвитку резильєнтності в студентському віці та сприяють адаптації до життєвих викликів і підвищенню психологічної стійкості. До першої п'ятірки таких чинників увійшли психолого-педагогічна підтримка (85% респондентів), особистісні характеристики супроводу (83% респондентів), позитивне безпечне освітнє середовище (79% респондентів), проведення психологічних тренінгів (78% респондентів), долучення провідних фахівців до професійної підготовки з метою передавання особистого досвіду (75% респондентів). Наступні позиції рейтингу чинників займають збільшення використання інтерактивних методів навчання в професійній підготовці (73% респондентів) та розкриття шляхів і джерел розвитку, які здобувачі освіти можуть використовувати самостійно (69% респондентів). Доведено зв'язок та відмінності між резильєнтністю і стресостійкістю. Визначено, що стресостійкість є одним із компонентів резильєнтності. Висока стресостійкість може сприяти розвитку резильєнтності, оскільки людина, яка вміє ефективно справлятися зі стресом,

має більше шансів успішно подолати життєві труднощі. Встановлено, що відмінності характеризуються за масштабом поняття, формою та проявом.

Ключові слова: резильєнтність, стресостійкість, майбутні фахівці, соціальні працівники, педагоги, психологи, професійна підготовка, психоемоційне здоров'я, вища освіта, воєнний стан.

O. A. Ihnatiuk

*National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute",
Kharkiv, Ukraine*

RESILIENCE AS A KEY COMPETENCE AND A SUBJECTIVE FACTOR OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE PERSONALITY OF A SOCIAL WORKER, TEACHER, PSYCHOLOGIST IN CONDITIONS OF MARTIAL LAW

Abstract. The focus is on the need to develop resilience as a key professional competence and a subjective factor in the psychological well-being of future social workers, teachers, and psychologists. The increasing importance of stress resistance, emotional flexibility, and internal psychological stability of social workers, teachers, and psychologists as the basis for effective professional activity is emphasized. The author focuses on the high stress of professional work, caused by both social and professional factors, which increases the risks of emotional burnout and professional deformation. Based on theoretical and empirical research by domestic and foreign scientists, the essence of the phenomenon of "resilience" and approaches to defining resilience were investigated. In order to study the issues of resilience as a key competence and a subjective factor of psychological well-being of future social workers, teachers, and psychologists in conditions of martial law, a study was conducted at NTU "KhPI" during 2024–2025. The study was attended by master's students of specialties A1 "Educational Sciences", C4 "Psychology", and I10 "Social Work and Counseling". The total number of study participants was 98 people. The study established a relationship between the quality of professional training of future social workers, teachers, and psychologists and the development of such personal qualities as self-control, emotional balance, adaptability, stress resistance, and resilience. The ideas of master's students regarding the ranking of personal qualities that help to resist emotional burnout and professional deformation of social workers, teachers, and psychologists were analyzed. It was found that self-control was selected by all participants as important by rank (1), stress resistance and resilience almost coincide in the choice of all respondents and occupy positions of rank (2) and (3). Attention is focused on emotional balance (rating 8.2 for social workers, rating 8.8–8.9 for psychologists and teachers, respectively) and adaptability (rating 9.2 for psychologists and social workers, rating 9.1 for teachers). Such data may indicate a deep understanding of the specifics of professional activity and acquired practical work experience. Factors that contribute to the development of resilience in student life and contribute to adaptation to life challenges and increasing psychological stability are analyzed. The top five such factors included psychological and pedagogical support (85% of respondents), personal characteristics of the support (83% of respondents), a positive safe educational environment (79% of respondents), conducting psychological training (78% of respondents) and involving leading specialists in professional training to transfer personal experience (75% of respondents). The next positions in the ranking of factors are occupied by the increased use of interactive learning methods in professional training (73% of respondents) and the disclosure of paths and sources of development that applicants can use independently (69% of respondents). The connection and differences between resilience and stress resistance have been proven. It has been determined that stress resistance is one of the components of resilience. High stress tolerance can contribute to the development of resilience, since a person who can effectively cope with stress has a better chance of successfully overcoming life's difficulties. It has been established that differences are characterized by the scale of the concept, form and manifestation.

Key words: resilience, stress resistance, future professionals, social workers, teachers, psychologists, professional training, psycho-emotional health, higher education, martial law.

Постановка проблеми. Професії соціального працівника, психолога та педагога варто схарактеризувати як велику групу професій, основним об'єктом праці яких є людина. Соціальний працівник, психолог та педагог безпосередньо працюють з індивідами, групами і спільнотами, надаючи їм підтримку, реабілітацію, освіту та соціальну допомогу. Ці професії пов'язані з гуманітарними науками, людськими стосунками, культурою та

суспільними процесами. Робота цих спеціалістів передбачає розуміння людської поведінки, мотивації, а також надання допомоги в складних життєвих ситуаціях.

Кожна із цих людиноорієнтованих професій відрізняється між собою. Так, соціальний працівник фокусується на наданні соціальних послуг і підтримки людям, які опинилися у складних життєвих обставинах. Психолог працює із психікою

людини, допомагаючи їй розв'язувати психологічні проблеми, покращувати психічний стан та розвиватися. Педагог займається процесом навчання та виховання, передаючи знання, формуючи навички і розвиваючи особистість здобувачів освіти.

Отже, всі три професії об'єднує орієнтація на людину як об'єкт діяльності, але кожна з них має свої специфічні завдання та сфери застосування. Ці професії характеризуються високим рівнем напруженості та психологічного навантаження, вимагають специфічних знань, навичок і особистісних якостей для розв'язання соціальних, психологічних та освітніх завдань. Усе це робить указані професії вимогливими щодо підготовки кадрів. Наявність таких чинників, як високий рівень емоційного й інтелектуального напруження та психологічне навантаження, посилюють актуальність і доцільність звернення до дослідження розвитку резильєнтності та стресостійкості вказаних фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз останніх українських та зарубіжних досліджень і публікацій засвідчив, що феномен резильєнтності й основні теоретичні концепції резильєнтності досліджували такі зарубіжні науковці: Е. Seligman, М. Csikszentmihalyi, Н. Kaplan, К. Connor, J. Davidson.

Воєнний стан змушує й українських науковців вести дослідження резильєнтності (К. Березяк, Ю. Гонтар, К. Гуцол, О. Кокун, Р. Лісецький, О. Москаленко, Н. Підбуцька, О. Руденко, В. Турбан, Т. Федотова, О. Хамініч, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін та інші).

Активно вивчають проблему резильєнтності педагогів як у вітчизняній, так і в міжнародній науковій спільноті, зокрема, такі дослідники, як К. Балахтар, О. Кравцова, О. Лактіонов, Г. Мигаль, Р. Неман, О. Протасенко, О. Романчук, Т. Титаренко, Т. Циганчук та інші.

Нині основна увага в дослідженнях приділяється загальним механізмам формування резильєнтності в майбутніх фахівців (О. Кокун, В. Турбан, Л. Сердюк, В. Москаленко та інші). Проте недостатньо вивчено вплив особистісних властивостей та особливостей взаємодії з іншими людьми на розвиток цієї компетенції в соціальних працівників, педагогів, психологів із різним рівнем стресостійкості. Такий підхід створює значну прогалину в науковому розумінні резильєнтності як багатовимірного феномену, що обмежує можливість цілеспрямованого впливу на формування цієї якості в межах професійної підготовки.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в дослідженні

резильєнтності майбутніх фахівців із соціальної роботи, педагогів, психологів в умовах воєнного стану. Завдання дослідження: 1) розкрити сутність феномену «резильєнс» та підходи до визначення резильєнтності; 2) дослідити уявлення магістрантів щодо ранжування особистісних якостей, які допомагають протистояти емоційному вигоранню та професійній деформації соціальних працівників, педагогів, психологів; 3) проаналізувати чинники, що сприяють розвитку резильєнтності в студентському віці; 4) визначити відмінності, взаємозв'язки резильєнтності та стресостійкості та окреслити психологічні чинники розвитку резильєнтності.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У контексті нашого дослідження зосереджуємо увагу на питаннях резильєнтності викладача закладу вищої освіти в умовах воєнного стану, які представлено в роботі К. Балахар [1]. Автор роботи дуже ґрунтовно розкриває сутність феномену «резильєнс» як складного, багатовимірного і динамічного за своєю суттю комплексу особливостей людини; здатності особистості протистояти і адаптуватися до несприятливих і травматичних подій. Важливим і цінним є визначення переваг дії резильєнтності та висвітлення її складників (надія, оптимізм, адаптивність, стійкість). Варто підтримати обґрунтовані психологічні фактори й особливості розвитку резильєнтності викладачів закладів вищої освіти (цілеспрямованість, спрямованість життя на певну мету, здатність планувати діяльність, мотивація успіху, почуття узгодженості життя і професійної діяльності, перевага позитивних емоцій, життєстійкість, оптимізм, висока духовність особистості та ін.).

Науковці Е. Seligman, М. Csikszentmihalyi [8] відзначають, що резильєнтність охоплює особливості, характеристики та риси, які забезпечують досягнення цілей, незважаючи на проблеми, і вона представлена як мінлива, багатовимірний риса залежно від різних умов.

Визиває схвалення позиція науковців В. Турбан, Л. Сердюк, В. Москаленко [9], які під резильєнтністю розуміють «здатність людини відновитися до «достресового» стану після стресових і травмувальних ситуацій за допомогою особистісних ресурсів». Вони підкреслюють саме аспект відновлення, уміння «повернутися до попереднього звичного життя без втрат для фізичного та психічного здоров'я» [9, с. 31].

Аналіз наукових праць українських дослідників (О. Руденко, Ю. Гонтар) [6], (О. Москаленко) [5], (О. Кокун) [4], іноземних дослідників (А. Saleem, А. Mewawala) [7]; (Н. Kaplan) [3] свідчить, що, зважаючи на відсутність єдиного

трактування сутності поняття «резильєнтність», науковці його трактують трьома визначеннями, а саме як: а) концепцію, б) процес та в) результат.

Зокрема, К. Березяк, Р. Лісецький [2] аналізують діяльність військовослужбовців, пов'язану з дією стресогенних факторів, надзвичайних фізичних та когнітивних вимог, характеризують резильєнтність як здатність системи протистояти, краще відновлюватися або адаптуватися до негативних подій, викликів чи стресора, є критичним чинником у забезпеченні здоров'я та безпеки військовослужбовців.

Професії соціального робітника, педагога, психолога належать до найбільш стресогенних серед соціально важливих професій. Водночас суспільство висуває високі вимоги до таких фахівців, зокрема щодо їхньої психологічної стійкості [4; 5]. Особливо складною є необхідність постійного контролю емоцій у професійній діяльності [1; 9], адже професії соціального працівника, педагогіка, психолога вимагають виваженості, емоційної стабільності й ефективного управління власними реакціями. Проте через несприятливі умови праці ці завдання часто стають складними для реалізації. Високий рівень стресу працівників таких професій є наслідком значного емоційного й інтелектуального навантаження. У цьому контексті резильєнтність і стресостійкість є важливими професійними компетентностями, які дають фахівцям змогу екологічно й ефективно долати

негативні наслідки стресових факторів, що супроводжують їх діяльність [1].

З метою визначення резильєнтності як ключової компетентності та суб'єктивного чинника психологічного благополуччя майбутніх соціальних працівників, педагогів, психологів в умовах воєнного стану в умовах НТУ «ХП» впродовж 2024–2025 рр. було проведено дослідження із залученням магістрантів спеціальностей А1 «Освітні науки», С4 «Психологія», І10 «Соціальна робота та консультування». Загальна кількість учасників дослідження становила 98 осіб.

Для визначення результатів проблеми дослідження були задіяні розроблені авторські анкети-опитувальники, які виступили інструментом для вивчення ранжування особистісних якостей, які допомагають протистояти емоційному вигоранню та професійній деформації, впливу чинників на розвиток резильєнтності та стресостійкості. Отримані результати знайшли відображення, відповідно, в таблиці 1 та таблиці 2.

Як свідчать показники таблиці 1, самоконтроль визначений усіма учасниками як важливий за рангом (1), стресостійкість і резильєнтність майже збігаються у виборі всіх респондентів і посідають позиції рангу (2) та (3). Проте можна акцентувати увагу на емоційну врівноваженість (рейтинг 8,2 у соціальних працівників, рейтинг 8.8–8.9 у психологів та педагогів відповідно) та адаптивність (рейтинг 9,2 у психологів і соціальних праців-

Таблиця 1

Уявлення магістрантів щодо ранжування особистісних якостей, які допомагають протистояти емоційному вигоранню та професійній деформації

Показник	Магістранти-психологи	Магістранти-педагоги	Магістранти-соціальні працівники
Адаптивність	9,2	9,2	9,1
Стресостійкість	8,7	8,7	8,2
Емоційна врівноваженість	8,9	8,8	8,2
Самоконтроль	8,5	8,6	8,5
Резильєнтність	8,8	8,9	8,8

Таблиця 2

Вплив чинників на розвиток резильєнтності та стресостійкості

Варіанти відповідей	Відповіді магістрантів, %
Психолого-педагогічна підтримка	85
Особистісні характеристики супроводу	83
Позитивне безпечне освітнє середовище	79
Проведення психологічних тренінгів	78
Долучення провідних фахівців до професійної підготовки з метою передачі особистого досвіду	75
Збільшення використання інтерактивних методів навчання в професійній підготовці	73
Розкриття шляхів та джерел розвитку, які здобувачі освіти можуть використовувати самостійно	69

ників, рейтинг 9,1 у педагогів). Такі дані можуть свідчити про глибоке розуміння характеристики та специфіки професійної діяльності, набутий досвід практичної роботи.

Відомо, що резильєнтність (або психологічна пружність) – це здатність людини адаптуватися до складних життєвих обставин, справлятися з труднощами та відновлюватися після стресу або травми. Вона включає низку ресурсів, як внутрішніх (наприклад, позитивне мислення, саморегуляція), так і зовнішніх (соціальна підтримка, наявність можливостей для розвитку тощо). Резильєнтність допомагає не тільки пережити кризу, але й вийти з неї сильнішим та більш адаптованим.

Стресостійкість – це здатність людини протистояти стресовим факторам, не допускаючи їх негативного впливу на фізичне та психологічне здоров'я. Це здатність зберігати спокій та ефективність у складних ситуаціях, контролювати емоції та уникати деструктивних реакцій на стрес.

Результати анкетування щодо визначення впливу чинників на розвиток резильєнтності та стресостійкості магістрантів знайшли свій відбиток у таблиці 2. На їх підставі можна сформулювати певні висновки.

По-перше, першу трійку чинників, що сприятимуть підвищенню рівня резильєнтності та стресостійкості, на думку майбутніх фахівців соціального, педагогічного та психологічного напрямів підготовки, посіли психолого-педагогічна підтримка (85% респондентів), особистісні характеристики супроводу (83% респондентів), позитивне безпечне освітнє середовище (79% опитаних); *по-друге*, 78% респондентів вважають, що проведення психологічних тренінгів щодо формування резильєнтності та стресостійкості уявляється ефективним та цікавим; *по-третє*, 73% вважають необхідним збільшення використання інтерактивних методів навчання; *по-четверте*, 75% респондентів віддало перевагу залученню провідних фахівців до професійної підготовки з метою передачі особистого досвіду; *по-п'яте*, 69% опитаних цікавим і корисним убачають розкриття шляхів і джерел розвитку резильєнтності та стресостійкості, які здобувачі можуть використовувати самостійно.

Тож проаналізовані результати проведеного опитування підтверджують необхідність розроблення рекомендацій щодо посилення процесу формування й розвитку резильєнтності та стресостійкості майбутніх фахівців означених напрямів підготовки.

У процесі інтерв'ювання було встановлено уявлення та розуміння майбутніх фахівців – соці-

альних працівників, педагогів та психологів щодо питань резильєнтності та стресостійкості як ключових компетентностей майбутніх фахівців та чинників психологічного благополуччя, їх єдності та відмінностей. Зокрема, було отримано такі результати:

– Резильєнтність і стресостійкість сприймають як два взаємопов'язаних, але не ідентичних поняття (95% респондентів);

– Резильєнтність вважають ширшим поняттям, що описує здатність людини адаптуватися до труднощів та відновлюватися після стресу (90% респондентів);

– Резильєнтність визначають як компетентність, яка допомагає не тільки пережити кризу, але й вийти з неї сильнішим та більш адаптованим (89% респондентів);

– Внутрішніми ресурсами резильєнтності визначають, наприклад, позитивне мислення, саморегуляцію (85% респондентів);

– Зовнішніми ресурсами резильєнтності визначають соціальну підтримку, наявність можливостей для розвитку тощо (83% респондентів).

– Стресостійкість характеризують як більш конкретну властивість, що вказує на здатність людини переносити стресові ситуації без значних негативних наслідків, протистояти стресовим факторам, не допускаючи їх негативного впливу на фізичне та психологічне здоров'я, тобто здатність зберігати спокій та ефективність у складних ситуаціях, контролювати емоції та уникати деструктивних реакцій на стрес (87% респондентів).

Уявлення магістрантів про резильєнтність і стресостійкість як суб'єктивні чинники психологічного благополуччя майбутніх соціальних працівників, педагогів та психологів знайшли відображення в таблиці 3.

Показово, що в характеристиці взаємозв'язку переважна більшість респондентів (84%) відзначає, що: резильєнтність і стресостійкість тісно пов'язані; стресостійкість є одним із компонентів резильєнтності; висока стресостійкість може сприяти розвитку резильєнтності, оскільки людина, яка вміє ефективно справлятися зі стресом, має більше шансів успішно подолати життєві труднощі. Отже, варто зазначити, що обидва поняття є важливими для підтримки психологічного благополуччя людини та її здатності до успішного функціонування в умовах сучасного життя, що постійно змінюється.

Формування та розвиток резильєнтності в студентському віці значною мірою визначається низкою чинників ([1; 4; 5] та Моніторинг НТУ «ХП» «Двадцять найважливіших компетентнос-

Уявлення магістрантів про відмінності між резильєнтністю і стресостійкістю

Ознака	Резильєнтність	Стресостійкість
Масштаб поняття	Це більш загальна здатність, що охоплює адаптацію до різних видів труднощів та відновлення після них (85% респондентів)	Більш конкретна здатність, що стосується подолання стресових ситуацій (87% респондентів)
Фокус уваги	Резильєнтність зосереджена на процесі відновлення та розвитку після травматичного досвіду (78% респондентів)	Стресостійкість більше орієнтована на запобігання негативним наслідкам стресу (75% респондентів)
Прояви	Резильєнтність може проявлятися у вигляді здатності приймати зміни, знаходити позитивні сторони в складних ситуаціях, будувати міцні соціальні зв'язки (77% респондентів)	Стресостійкість може проявлятися у вигляді здатності зберігати спокій під час кризи, ефективно розв'язувати проблеми та контролювати свої емоції (73% респондентів)

тей майбутніх фахівців у вимірах працедавців»), які сприяють адаптації до життєвих викликів і підвищенню психологічної стійкості, серед них: *по-перше*, уміння адекватно розв'язувати проблеми (2-ге місце), що включає розвиток когнітивної гнучкості, здатність до аналізу ситуацій і знаходження ефективних рішень у складних умовах, здатність працювати самостійно (3-тє місце); *по-друге*, позитивне налаштування на майбутнє, бажання успіху (12-те місце), яке формує оптимістичний погляд на життя й спонукає до активних дій для досягнення цілей (8-ме місце); *по-третє*, схвалення особистості з боку навколишніх людей, що забезпечує соціальну підтримку та зміцнює самооцінку (13-те місце); *по-четверте*, упевненість у власних можливостях, яка є ключовою для збереження внутрішньої рівноваги й мобілізації ресурсів у стресових ситуаціях (16-те місце); *по-п'яте*, задоволеність вибраною професією, що сприяє формуванню стійкої мотивації до навчання й професійного розвитку, забезпечуючи відчуття реалізованості (1-ше місце).

Визначена вище низка чинників підкреслює необхідність забезпечення комплексної підтримки майбутніх фахівців указаних напрямів як на етапі їхньої професійної підготовки, так і в процесі подальшої професійної діяльності (наприклад, тренінги як інструменти для управління стресом, розвитку комунікативного потенціалу, конфліктологічної культури, програми розвитку резильєнтності, технік саморегуляції та ін.).

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. На основі теоретико-емпіричних досліджень варто зазначити, що визначна проблематика є актуальною та доцільною. У контексті розгляду професій соціального працівника, педагога, психолога в умовах воєнного стану резильєнтність і стресостійкість виступають важливими професійними компетентностями, які дають фахівцям змогу екологічно й ефективно долати негативні наслідки стресових факторів,

що супроводжують їхню діяльність. Резильєнтність розуміється як психологічна здатність людини протистояти й адаптуватися до значного стресу, негараздів і травми. Люди з високою резильєнтністю мають вищі бали за самооцінку, самоефективність, стабільні міжособистісні стосунки й ефективне розв'язання проблем.

Перспективи подальших розвідок убачаємо спрямувати на аналіз копінг-стратегій та психологічних ресурсів майбутніх фахівців, що сприятимуть розвитку емоційного інтелекту, резильєнтності й стресостійкості соціальних працівників, педагогів, психологів.

Список літератури:

1. Балахтар К.С. Резильєнтність викладача ЗВО в умовах військового стану. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. Київ : Національний авіаційний університет, 2022. Вип. 1(20). С. 55–62.

2. Березяк К.М., Лісецький Р.Б. Психологічні особливості резильєнтності військовослужбовців. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Педагогіка і психологія*. 2024. № 1 (3). С. 59–66.

3. Kaplan Н.В. Toward an understanding of resilience: a critical review of definitions and models. *Resilience and Development: Positive Life Adaptations* / eds M. Glantz and J. Johnson. New York : Plenum Press, 1999. P. 17–83.

4. Коқун О. Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномену. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. Т. V. Вип. 20. С. 68–81.

5. Москаленко О.В. Психологічна резильєнтність як умова підтримки психологічного здоров'я особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. № 2. С. 67–70. URL: <http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/309> (дата звернення: 11.09.2025).

6. Руденко О.В., Гонтар Ю.В. Структура резильєнсу у контексті розвитку резильєнтності особис-

тості. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія «Психологія»*. 2022. Том 33 (72). № 2. С. 73–78.

7. Saleem A. & Mevawala A.S. Resilience among Adolescents: A Concept, Construct, Process, Outcomes and Nurses Role. *Journal on Nursing*. 9(1), 2019. P. 32–38. URL: <https://doi.org/10.26634/jnur.9.1.16078> (дата звернення: 02.09.2025).

8. Seligman, E. & Csikszentmihalyi, M. Positive psychology. *American Psychologist*. 55, 2000. P. 5–14. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5> (дата звернення: 02.09.2025).

9. Соціокультурні детермінанти розвитку психології особистості в Україні : монографія / В. Турбан та ін. ; за наук. ред. В. Турбан. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 296 с.

References:

1. Balakhtar, K. S. (2022). Rezyliantnist vykladacha ZVO v umovakh viiskovoho stanu [Resilience of a higher education teacher in martial law conditions]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Seriya: Pedagogika. Psykholohiia. Bulletin of the National Aviation University. Series: Pedagogy. Psychology*. 1(20), 55–62. K.: National Aviation University [in Ukrainian].

2. Bereziak, K. M., & Lisetskyi R. B. (2024). Psykholohichni osoblyvosti rezyliantnosti viiskovosluzhbovtziv [Psychological features of resilience of military personnel]. *Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti. Pedagogika i psykholohiia. – Scientific notes of the Lviv State University of Life Safety. Pedagogy and Psychology*. 1 (3). 59–66 [in Ukrainian].

3. Kaplan, H. B. (1999). Toward an understanding of resilience: a critical review of definitions and models. In M. Glantz & J. Johnson (Eds.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*, 17–83. Plenum Press [in English].

4. Kokun, O. M. (2020). Profesijna zhittiestijkist osobistosti: analiz fenomena [Professional vitality of

the individual: analysis of the phenomenon]. *Aktualni problemi psihologiyi: zbirnik naukovih prac Institutu psihologiyi imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukrayini – Current problems of psychology: collection of scientific works of the G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine*. Tom V, Issue 20, 68–81 [in Ukrainian].

5. Moskalenko, O. V. (n.d.). Psykholohichna rezyliantnist yak umova pidtrymky psykholohichnoho zdorovia osobystosti [Psychological resilience as a condition for maintaining personal mental health]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, 2, 67–70. Retrieved from: <http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/309> (accessed: 11.09.2025) [in Ukrainian].

6. Rudenko, O. V., & Hontar, Yu. V. (2022). Struktura rezylientsu u konteksti rozvytku rezyliantnosti osobystosti [The structure of resilience in the context of personality resilience development]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriya: Psykholohiia – Scientific Notes of V. I. Vernadsky TNU. Series: Psychology*, 33(72), 2, 73–78 [in Ukrainian].

7. Saleem, A. & Mevawala, A.S. (2019). Resilience among Adolescents: A Concept, Construct, Process, Outcomes and Nurses Role. *Journal on Nursing*. 9(1), 32–38. DOI: <https://doi.org/10.26634/jnur.9.1.16078> (accessed: 02.09.2025) [in English].

8. Seligman, E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*. 55, 5–14. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5> (accessed: 02.09.2025) [in English].

9. Turban, V. V., Serdyuk, L. Z., Moskalenko, V. V. & etc. (2023) Sociokulturni determinanti rozvitku psihologiyi osobistosti v Ukrayini [Sociocultural determinants of the development of personality psychology in Ukraine: Monograph]. Kyiv: Institute of Psychology named after H. S. Kostyuka NAPN of Ukraine [in Ukrainian].

© О. А. Ігнатюк

Науково-методична

Надійшла до редакції 24.09.2025

Прийнято до публікації 11.10.2025


Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-22>

М. О. Орап

*Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7598-8453> – М. О. Орап
 orap2003@ukr.net

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

Анотація. Цілі статті полягають у викладі результатів лонгітюдного дослідження та аналізі тенденцій розвитку резильєнтності сучасної української молоді в умовах невизначеності, спровокованої повномасштабною війною. Окреслено, що резильєнтність є одним із найбільш ресурсних станів особистості, що у найбільш загальному вигляді розуміється як здатність людини відновлюватись після стресу та психологічних навантажень. Підкреслено, що в ситуації продовжуваної повномасштабної війни проблема формування та підвищення рівня резильєнтності є вкрай актуальною для українського суспільства, особливо – для української молоді, яка є найбільш вразливою категорією та потребує дієвих інструментів для формування життєстійкості та суб'єктивного психологічного благополуччя. Було з'ясовано, яким чином ситуація невизначеності та психологічний конструкт «толерантність до невизначеності» впливає на показники резильєнтності у тривалій часовій перспективі. Із цією метою було здійснено контрольні зрізи рівнів резильєнтності та рівнів розвитку толерантності до невизначеності впродовж 2023, 2024 та 2025 років. Визначено, що впродовж років війни рівень резильєнтності неухильно збільшувався. Було виявлено статистично значущі (за t-критерієм Стьюдента) відмінності в середніх значеннях рівнів резильєнтності у вибірці між показниками 2023 та 2025 років. Істотних відмінностей у рівнях резильєнтності між 2023 та 2024 роками не було діагностовано. Ми пояснюємо це специфікою формування резильєнтності як риси особистості, яка в основі має саме досвід подолання особистістю екстремальних та стресових ситуацій та відновлення до попереднього стану після них. За допомогою кореляційного аналізу визначено статистично значущий позитивний взаємозв'язок толерантності до невизначеності з резильєнтністю. Отже, зменшення тривожності перед невизначеністю підвищує стресостійкість і здатність до відновлення сил, і навпаки – підвищення здатності до відновлення після стресу і рівня задоволеності власним життям зменшує страх перед майбутнім. Резильєнтна особистість, яка характеризується високим рівнем життєстійкості, адаптивності та психологічного суб'єктивного благополуччя, має більше впевненості, що вона досягне успіху в майбутньому і подолає труднощі.

Ключові слова: резильєнтність, стрес, невизначеність, толерантність до невизначеності, молодь, життєстійкість.

М. О. Орап

Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

DEVELOPMENT TRENDS OF RESILIENCE OF MODERN UKRAINIAN YOUTH

Abstract. The objectives of the article are to present the results of a longitudinal study and identify trends in the development of resilience among contemporary Ukrainian youth in conditions of uncertainty provoked by full-scale war. It is noted that resilience is one of the most resourceful states of personality, which in the most general sense is understood as a person's ability to recover from stress and psychological stress. It is emphasized that in the context of ongoing full-scale war, the issue of developing and increasing resilience is extremely relevant for Ukrainian society. This is especially important for Ukrainian youth, who are the most vulnerable group and need effective tools for developing resilience and subjective psychological well-being. It was determined how the situation of uncertainty and the psychological construct of "tolerance

for uncertainty” affect resilience indicators in the long term. To this end, control samples of resilience levels and levels of tolerance to uncertainty were taken in 2023, 2024, and 2025. It was determined that during the years of war, the level of resilience steadily increased. Statistically significant (according to Student’s t-test) differences were found in the average resilience levels in the sample between the indicators for 2023 and 2025. No significant differences in resilience levels were diagnosed between 2023 and 2024. We explain this by the specifics of the formation of resilience as a personality trait, which is based on the individual’s experience of overcoming extreme and stressful situations and returning to their previous state after them. Correlation analysis has identified a statistically significant positive relationship between tolerance of uncertainty and resilience. Therefore, reducing anxiety about uncertainty increases stress resistance and the ability to recover, and vice versa –increasing the ability to recover from stress and the level of satisfaction with one’s own life reduces fear of the future. A resilient person, characterized by a high level of vitality, adaptability, and psychological subjective well-being, is more confident that they will succeed in the future and overcome difficulties.

Key words: resilience, stress, uncertainty, tolerance for uncertainty, youth, hardiness.

Постановка проблеми. У ситуації продовження повномасштабної війни – загрози, яка зберігається і впливає на всі аспекти життя українців, вкрай важливим питанням психологічної науки є пошук ресурсів для збереження та відновлення здорової психічної життєдіяльності. Одними з найбільш ресурсних станів особистості є стан резильєнтності, що в загальному вигляді розуміється як здатність людини відновлюватись після стресу та психологічних навантажень.

Найбільш вразливою і найбільш складною в цьому плані є вікова категорія молодих людей, які водночас є сформованими особистостями та людьми, які мають недостатньо досвіду переживання кризових життєвих ситуацій. Тож значної актуальності набуває проблема формування психологічної стійкості саме української молоді, котрій належить ставати фундаментом розбудови України у воєнний та повоєнний період.

Події суспільного життя людства загалом і українського суспільства зокрема в останні п’ять років значно актуалізували психологічну проблему проживання і взаємодії в умовах невизначеності. До шоку, паніки, стресу та інших гострих психологічних реакцій на початок повномасштабного вторгнення росії в Україну на четвертому році війни додалися постійна тривожність, напруга та усвідомлення крихкості й невизначеності майбутнього. Про це свідчать результати досліджень українських психологів, зокрема, О. Кокуна, Л. Карамушки, О. Креденцер, В. Лагодзінської, Л. Сердюк, Т. Титаренко, О. Чиханцової та інших.

Аналіз останніх досліджень. Дослідження резильєнтності, феномену «resilience» з’явилися «на перетині» досліджень життєстійкості, стресостійкості та адаптивного потенціалу особистості. У дослідженнях G.A. Bonanno було з’ясовано, що життєстійкість значною мірою залежить саме від здатності людини адаптуватись до нових умов і ситуацій. Отже, життєстійка людина – це

не та, яка виходить із незворушним виглядом із будь-якої ситуації, а та, яка здатна подолати проблему з найменшими втратами і якнайшвидше відновити рівновагу. Досі в науковій літературі немає єдиного тлумачення та операціоналізації концепту «резильєнтність». До прикладу, J. Jenson та M. Fraser визначають останню як здатність людини повертатися до нормального стану після або під час потрясінь [8]. M. Margalit вважає, що резильєнтність стосується динамічного процесу, який призводить до адаптації в умовах значних негараздів. K.M. Connor і J.R.T. Davidson розглядали резильєнтність як можливість бути стійким до впливу неприємних і небажаних обставин, а G.A. Bonanno називає резильєнтністю здорове функціонування після дуже несприятливих подій.

Українські психологи розглядають резильєнтність як системотворний елемент у структурі життєстійкої особистості, позитивний психічний стан, що спрямовує до адекватної адаптації під час незгод, і водночас ресурс, за допомогою якого особистість вибирає відповідний тип подолання (З. Кіреєва, О. Односталко, Б. Бірон). В англійській психологічній літературі більш поширеним є трактування резильєнтності як особистісних якостей та навичок, які забезпечують здорове/успішне функціонування або адаптацію людини в контексті значних труднощів або руйнівної життєвої події (Connor & Davidson; Luthar, Cicchetti, & Becker, Masten & Obradovic).

На сучасному етапі цей термін широко використовується в психології, медицині та соціальних науках і вживається у зв’язку з питаннями впливу на людину несприятливих (екстремальних, загрозливих, стресових) умов і здатності людини та/або соціальної системи (сім’ї, спільноти, організації) нормально функціонувати під час та після такого впливу (Z. Grygorenko, G. Naydonova, 2023). S. Southwick та D. Charney зазначають, що здорова адаптація до стресу залежить не лише від особи, але і від наявних ресурсів: сім’ї, друзів,

різноманітних організацій та від характеристик конкретних культур та релігій. Українські дослідники О. Односталко, З. Кіреєва, Б. Бірон вважають, що до ресурсів стійкості належать активне подолання, оптимізм, наявність цілей, просоціальна поведінка, соціальна підтримка, а також життєстійкість (*hardiness*), когнітивна гнучкість і досвід [1]. О. Хамініч, описуючи психосоціальні фактори, які сприяють адаптації до стресових ситуацій, називають комплекс адаптивних індивідуально-типологічних особливостей (копінг-компетентність, оптимізм, самоповага, інтернальний локус контролю тощо), а також властивості соціальної мережі та адекватність соціальної підтримки [6]. Дослідниками підкреслюється відмінність феномену резильєнтності від феномену стресостійкості, оскільки резильєнтність – це не лише здатність протистояти стресу, але і здатність швидкого відновлення ресурсів, балансу і рівноваги після пережитого стресу. Психологи підкреслюють, що «резильєнтність полягає також у здатності людини протистояти дії стресорів без потрапляння у стани, пов'язані із психічними розладами» [6, с. 162].

У сучасних дослідженнях спостерігаємо тенденції операціоналізації феномену резильєнтності: 1) як індивідуальної характеристики, риси особистості, що захищає від негараздів життя (англ. «*ego-resiliency*») та запобігає розвитку психічних розладів унаслідок психотравматизації; містить набір таких характеристик, як спритність, винахідливість і гнучкість функціонування в різних зовнішніх умовах; 2) як динамічний процес (англ. «*resilience*»), в якому позитивна адаптація відбувається в умовах негараздів. У цьому розумінні резильєнтність концептуалізується як безперервний, активний процес появи нових сил і ресурсів адаптації та відновлення, який має нерівномірну динаміку в умовах виникнення нових ризиків і вразливих місць. У нашому дослідженні ми розглядаємо резильєнтність як індивідуальну характеристику людини, що виявляє її здатність відновлюватись після стресових подій, активувати ресурси і можливості.

Отже, питання на кшталт того, чи може людина почуватися суб'єктивно благополучною, спокійною в умовах невизначеності та як впливають на це компоненти її життєстійкості, залишається актуальним, дискусійним і не досить вивченим. Сучасні дослідження, підкреслюючи, що світ характеризується невизначеністю, нелінійністю та багатовимірністю [2], активно вивчають, власне, здатність людини приймати цю невизначеність і функціонувати, не знижуючи ефективності життєдіяльності [5]. На перший план психологічних

досліджень виходить концепт «толерантність до невизначеності» як особистісний конструкт, який взаємодіє з різними аспектами особистісних характеристик, зокрема: зі стресостійкістю (П. Лушин), ефективністю діяльності (О. Кокун) і визначає специфіку діяльності та психічних станів людини в ситуаціях невизначеності. Як з'ясувала у своєму дослідженні О. Чиханцова, «високий рівень життєстійкості пов'язаний з активною життєвою позицією та здатністю використовувати обставини на свою користь» [7, с. 251]. У дослідженні І. Томаржевської зазначено, що конструкт «толерантність до невизначеності» є «ресурсною складовою із забезпечення особистості життєстійкістю, життєздатністю, здатністю ефективно приймати рішення та зберігати продуктивну активність, досягати успіху та справлятися зі складними життєвими ситуаціями» [5, с. 2]. Оскільки сучасна ситуація в Україні визначається саме як ситуація невизначеності, то емпіричне дослідження того, як саме прийняття цієї ситуації взаємодіє з іншими особистісними конструктами, набуває неабиякої актуальності.

Мета статті полягає у викладі результатів лонгitudного дослідження та виокремленні тенденцій розвитку резильєнтності сучасної української молоді в умовах невизначеності та повномасштабної війни.

Виклад основного матеріалу. Емпіричне дослідження тривало три роки впродовж 2023, 2024 та 2025 років і охоплювало вибірку української студентської молоді (N=178), середній вік – $17,52 \pm .39$ (M \pm SD) років, 51,68% респондентів жіночої статі, 48,32% респондентів чоловічої статі. Спеціальність, за якою навчались студенти, а також рік навчання, соціальний та матеріальний статус не враховувались.

Загальною метою дослідження є вивчення чинників, які впливають на формування та розвиток резильєнтності як індивідуальної характеристики особистості. З-поміж інших чинників ми вивчали, яким чином ситуація невизначеності та психологічний конструкт «толерантність до невизначеності» впливає на показники резильєнтності в тривалій часовій перспективі. Із цією метою нами було здійснено контрольні зрізи рівнів резильєнтності та рівнів розвитку толерантності до невизначеності впродовж 2023, 2024 та 2025 років. Наголосимо, що діагностування відбувалось на одній і тій же вибірці студентської молоді, проте жодних спеціально організованих впливів з метою формування чи розвитку зазначених психологічних конструктів не здійснювалось. Емпірична гіпотеза полягала в припущенні того, що перебування в ситуації невизначеності (якою

ми вважаємо сучасну суспільно-політичну ситуацію в Україні в умовах повномасштабної війни впливає на здатність людини толерувати цю невизначеність, що, своєю чергою, позитивно впливатиме на підвищення рівня резильєнтності.

Для діагностики рівня розвитку резильєнтності нами було використано методику «Шкала резильєнтності» (CD-RISC-10) в адаптації З. Кіревої, О. Односталко, Б. Бірон [1]. У 1993 році G.M. Wagnild и Н.М. Young представили психометричну оцінку шкали резильєнтності (RS). Факторна структура складалася із двох чинників: особистісна компетентність і прийняття себе і життя. У процесі дослідження вчені отримали позитивні кореляції за показниками «фізичне здоров'я», «моральний стан» і «життєве задоволення» і негативні кореляції з депресією, що підтримувало внутрішню надійність і конкуруючу обґрунтованість RS як інструменту, що вимірює резильєнтність. Автори вважали, що шкала має багатофункціональне застосування та вимірює кілька компонентів стійкості: здатність пристосовуватися до змін, здатність впоратися зі стресом, здатність залишатися зосередженим і чітко мислити, можливість не відступати перед невдачею, здатність впоратися з неприємними почуттями, як-от гнів, біль або смуток, що є показниками і складниками життєстійкості особистості. CD-RISC-2 – це коротка шкала, яка використовується для вимірювання. Шкала резильєнтності складається з дев'яти питань, які оцінюються за шкалою від 0 – ніколи до 4 – завжди (5 балів). Тож максимальна сума балів за цією шкалою – 45 балів, мінімальна сума – 9 балів. Це дало змогу виокремити рівні резильєнтності в досліджуваній вибірці: низький рівень – від 9–20 балів, середній рівень – 21–33 бали, високий рівень – 34–45 балів та визначити відсоткове співвідношення різних

рівнів упродовж 2023–2025 років, що узагальнено продемонстровано на рисунку 1.

Як видно з рисунку, загальний рівень резильєнтності впродовж років збільшувався – зменшувалась кількість респондентів із низьким рівнем та збільшувалась кількість із високим рівнем резильєнтності. Істотним для нашого дослідження є з'ясування того, що впродовж років війни рівень резильєнтності неухильно збільшувався, проте важливим є значущість відмінностей у показниках у вибірці в різні роки. Для порівняння ми використали парний t-критерій Стьюдента і виявили статистично значущі відмінності в середніх значеннях рівнів резильєнтності у вибірці між показниками 2023 та 2025 років. Значення коефіцієнта Стьюдента на рівні довірчої ймовірності $P=0,95$ та числа ступенів свободи $f=150$ дорівнює $t=1,9759$. Оскільки отримане значення $t_{\text{емп}} = 2,3821 \geq t_{\text{крит}}$, ми відкидаємо нульову гіпотезу. Отже, відмінності між показниками резильєнтності у 2023 та 2025 році є значимими. Слід зазначити, що істотних відмінностей у рівнях резильєнтності між 2023 та 2024 роками не було діагностовано. Ми пояснюємо це специфікою формування резильєнтності як риси особистості, яка в основі має саме досвід подолання особистістю екстремальних і стресових ситуацій та відновлення до попереднього стану після них. Водночас, як зазначають дослідники, цей же досвід подолання зменшує прояви тривожності, апатичних настроїв та страху під час сприймання майбутніх подій як невизначених. Тому одним із завдань нашого дослідження було визначення взаємозв'язку між толерантністю до невизначеності та розвитком резильєнтності.

У дослідженні ми ґрунтуємось на теоретичній концепції С. Баднера, тому й діагностували цей феномен за допомогою створеного ним опиту-



Рис. 1. Відсоткове співвідношення рівнів резильєнтності української молоді за роками

вальника «Виявлення толерантності до невизначеності», що адаптований Л. Карамушкою [3, с. 38]. Методика містить 16 тверджень і вимірює ступінь толерантності/інтолерантності до невизначеності. Високий результат свідчить про високий ступінь інтолерантності до невизначеності. Середні значення толерантності до невизначеності за цією методикою визначені в межах 44–48 балів. Метою емпіричної частини нашого дослідження було також виявити наявні взаємні зв'язки між резильєнтністю і толерантністю до невизначеності. За допомогою кореляційного аналізу (за Пірсоном) виявлено статистично значущий кореляційний зв'язок: толерантність до невизначеності позитивно корелює з рівнем резильєнтності особистості ($r=0,349$) на рівні $p<0,05$. Таким чином, визначено, що зменшення тривожності перед невизначеністю підвищує стресостійкість і здатність до відновлення сил, і навпаки – підвищення здатності до відновлення після стресу і рівня задоволеності власним життям зменшує страх перед майбутнім.

Високорезильєнтна людина характеризується як та, що є задоволеною своїми стосунками, фізичним і емоційним станом, тож вона є більш стресостійкою і має здатність до швидкого відновлення після стресових ситуацій. Отже, така людина з меншим страхом дивиться в майбутнє, толерує ситуації невідомості, невизначеності. Як було продемонстровано в дослідженні Г. Павленка, «толерантність до невизначеності позитивно корелює із загальним рівнем психологічного благополуччя. Отриманий результат підтверджує наше припущення про те, що толерантність до невизначеності є одним із ресурсів досягнення та підтримки психологічного благополуччя» [4, с. 214]. Із цього випливає висновок, що така особистісна якість, як толерантність до невизначеності, мобілізує готовність людини до рішень та дій у мінливих умовах навколишнього світу і, таким чином, сприяє збереженню стабільності психічного стану людини, позитивно впливаючи на рівень її резильєнтності. Це опосередковано підтверджується і висновками, що зроблені нами попередньо під час вивчення суб'єктивного самопочуття та рівня тривожності під час епідемії COVID-19 в Україні [9]. У дослідженні було виявлено, що суб'єктивне благополуччя української молоді «ґрунтується насамперед на суб'єктивних показниках позитивних емоцій та значень і значно менше залежить від більш об'єктивних критеріїв, як-от стан здоров'я, залученість і досягнення» [9, с. 36]. Це дає можливість сформулювати висновок про те, що здатність відновлюватись в українській молоді є високою внаслідок суб'єктивного сприй-

мання майбутніх невизначених подій як таких, які будуть пов'язані з позитивними змінами.

Висновки і перспективи. Як продемонстрував аналіз результатів дослідження, рівень резильєнтності української молоді за роки повномасштабної війни зріс. Розуміючи, що така тенденція зумовлена значною кількістю як відомих, так і недосліджених ще чинників, ми в нашому дослідженні з'ясували, що досягнення та збереження індивідуальної характеристики резильєнтності досягається завдяки високому рівню прийняття ситуації невизначеності. Особистість, якій притаманний високий рівень толерантності до невизначеності, здатна змінюватися, трансформуватися, задовольняти свої потреби у швидкоплинних умовах навколишнього світу. Така особистість є відкритою до нового досвіду, здатною швидко змінювати свої поведінкові установки. Кореляційний аналіз показав тісний позитивний взаємозв'язок толерантності до невизначеності з резильєнтністю. Ми можемо стверджувати, що особистість, яка здатна швидко відновлюватись після впливу стресових чинників, з більшим оптимізмом і меншим страхом дивиться в майбутнє і приймає ризики. Резильєнтна людина, яка характеризується високим рівнем життєстійкості, адаптивності та психологічного суб'єктивного благополуччя, має більше впевненості, що вона досягне успіху в майбутньому і подолає труднощі.

Таким чином, можна припустити, що досвід подолання труднощів виступає ресурсом у розвитку толерантності до невизначеності. І в цьому ми вбачаємо перспективи подальших наукових розвідок у цьому вкрай актуальному для сучасного українського суспільства науковому напрямі.

Список літератури:

1. Кіреева З.О., Односталко О.С., Бірон Б.В. Психометричний аналіз адаптованої версії шкали резильєнтності (CD-RISC-10). *Габітус*. 2020. Випуск 14. С. 110–116.
2. Курова А.В. Ситуація невизначеності у парадигмі сучасних викликів суспільства. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2022. № (4). С. 51–55.
3. Методики дослідження психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій : психологічний практикум / за ред. Л.М. Карамушки. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 76 с.
4. Павленко Г. Толерантність до невизначеності як ресурс психологічного благополуччя студентів. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Вип. 7. С. 208–219.
5. Томаржевська І.В. Феномен «толерантність до невизначеності» і його психологічний аналіз. *Психо-*

логічний журнал. 2019. Вип. 1. URL: <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/152564>

6. Хамініч О.М. Резильєнтність: життєстійкість, життєздатність або резильєнтність? *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2016. Вип. 6. Т. 2. С. 160–165.

7. Чиханцова О. Психологічні основи життєстійкості особистості : монографія. Київ : Талком, 2021. 319 с.

8. Jenson Jeffrey, Fraser M. W. A risk and resilience framework for child, youth, and family policy. *Social policy for children and families: A risk and resilience perspective*. Los Angeles : SAGE Publications. 2016. P. 5–20.

9. Орап М. О., Akimova N. V., Kalba Y. Y. Subjective well-being and anxiety level during the COVID-2019 crisis: study in Ukrainian adolescence. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*. 2021. (6). С. 28–39.

References:

1. Kireieva, Z. O., Odnostalko, O. S., & Biron, B. V. (2020). Psykhometrychnyi analiz adaptovanoi versii shkaly rezylentnosti (CD-RISC-10) [Psychometric analysis of the adapted version of the resilience scale (CD-RISC-10)]. *Habitus – Habitus*, 14, 110–116. [in Ukrainian].

2. Kurova, A. V. (2022). Sytuatsiia nevyznachenosti u paradyhmi suchasnykh vyklykiv suspilstva [The situation of uncertainty in the paradigm of modern social challenges]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Psychology*, 4, 51–55. [in Ukrainian].

3. Karamushka, L. M. (Ed.). (2023). *Metodyky doslidzhenniapsykhichnoho zdorovia ta blahopoluchchia personalu orhanizatsii: psykholohichni praktykum* [Methods of studying mental health and well-being

of organization personnel: Psychological workshop]. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. [in Ukrainian].

4. Pavlenko, H. (2019). Tolerantnist do nevyznachenosti yak resurs psykholohichnoho blahopoluchchia studentiv [Tolerance for uncertainty as a resource of students' psychological well-being]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual Problems of Psychology*, 7, 208–219. [in Ukrainian].

5. Tomarzhavska, I. V. (2019). Fenomen “tolerantnist do nevyznachenosti” i yoho psykholohichni analiz [The phenomenon of “tolerance for uncertainty” and its psychological analysis]. *Psykhologichnyi zhurnal – Psychological Journal*, (1). Retrieved from: <http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/152564> [in Ukrainian].

6. Khaminich, O. M. (2016). Rezyliantnist: zhyttiestijkist, zhyttiezdatnist abo rezyliantnist? [Resilience: hardiness, vitality or resilience?]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii: “Psykhologichni nauky” – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series “Psychological Sciences”*, 6 (2), 160–165. [in Ukrainian].

7. Chykhantsova, O. (2021). *Psykhologichni osnovy zhyttiestiikosti osobystosti: monohrafiia* [Psychological foundations of personal resilience: Monograph]. Kyiv: Talkom. [in Ukrainian].

8. Jenson, J., & Fraser, M. W. (2016). A risk and resilience framework for child, youth, and family policy. In *Social policy for children and families: A risk and resilience perspective* (5–20). Los Angeles: SAGE Publications.

9. Орап, М. О., Akimova, N. V., & Kalba, Y. Y. (2021). Subjective well-being and anxiety level during the COVID-2019 crisis: study in Ukrainian adolescence. *Insight: The Psychological Dimensions of Society – Insight: The Psychological Dimensions of Society*, 6, 28–39.

© М. О. Орап

Науково-методична

Надійшла до редакції 24.09.2025

Прийнято до публікації 10.10.2025

Опублікована 02.12.2025




DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-23>

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

ЗАПИТИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЩОДО ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті розглянуто питання, які виникли під час викладання навчального курсу «Психологія маркетингу, реклами та PR» здобувачам вищої освіти за спеціальністю «Психологія» у Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності, які під час навчання за програмою бакалаврату освоюють цей курс як вибірку дисципліну. Здійснений огляд публікацій за обраною темою дозволив установити, що в знайдених статтях є достатньо потрібної інформації, а також інших матеріалів, необхідних для викладання цього навчального курсу; проте деякі теми висвітлені не досить повно, що спонукало до проведення додаткової дослідницької роботи. Зокрема, це стосується теми організації і проведення наукових досліджень для розв’язання завдань налагодження роботи психологічних служб і практичних психологів. Під час проведеної додаткової роботи виявлено особливості, які спричинюють труднощі під час розгляду цієї теми. Відповідно до цього здійснено відбір необхідного для розбору теми матеріалу, а його опрацювання під час аудиторних занять передбачено здійснити в межах розробленого та впровадженого концептуального підходу до викладання цього предмету. Такий підхід було використано під час укладання навчальної програми з курсу «Психологія маркетингу, реклами та PR», що зумовило особливості відбору необхідного для розгляду цієї теми матеріалу, а також подальший процес ознайомлення студентів із тематикою занять. Згідно з відбіраною для висвітлення названої теми матеріалу, а також прийнятою концепцією його викладання, постало завдання його мінімізації та оптимізації, необхідного для належного опрацювання теми. Спираючись на наявний досвід викладання курсу, для використання наукових досліджень для організації діяльності практичних психологів і психологічних служб складено план емпіричного дослідження, а відібраний матеріал розміщено в доцільній логічній послідовності відповідно до затребуваності під час викладання матеріалу. При цьому були враховані виявлені під час укладання і читання зазначеного курсу особливості та реальні вимоги повсякденності. Розглянуто можливі труднощі, виявлені під час вивчення теми курсу, відповідно до наявних вимог, а також проведено пошук і залучення можливостей для їх подолання. Зроблено висновки зі здійсненої роботи та намічено подальші дослідження в цьому напрямку.

Ключові слова: підготовка фахових психологів, психологічна служба, організація діяльності фахових психологів, процедура психологічного дослідження, психологічні проблеми студентів.

Yu. V. Vintiuk

Lviv State University of Life Safety, Lviv, Ukraine

STUDENTS' QUESTIONS REGARDING THE ACTIVITIES OF THE PSYCHOLOGICAL SERVICE OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. The article considers issues that arose when teaching the course “Psychology of Marketing, Advertising and PR” to students studying in the specialty “Psychology” at the Lviv State University of Life Safety, who, during their studies under the bachelor’s program, master this course as an elective discipline. A review of publications on the selected topic made it possible to establish that the articles found contain enough necessary information, as well as other materials necessary for teaching this course; however, some topics are not covered fully enough, which prompted additional research work. In particular, this concerns the topic of organizing and conducting scientific research to solve the tasks of adjusting the work of psychological

services and practical psychologists. During the additional work, features were identified that cause difficulties when considering this topic in accordance with the modern requirements of educational activity. Accordingly, the selection of the material necessary for the analysis of this topic was carried out, and its processing during classroom lessons is planned to be carried out within the framework of the developed and implemented conceptual approach to teaching this subject. This approach was used when compiling the curriculum for the course “Psychology of Marketing, Advertising and PR”; which determined the features of the selection of the material necessary for the consideration of this topic, as well as the further process of familiarizing students with the subject of the lessons. In accordance with the material selected to cover the named topic, as well as the adopted concept of its teaching, the task of its minimization and optimization, necessary for the proper processing of this topic, arose. Based on the existing experience of teaching the course, an empirical research plan was drawn up to process the topic of using scientific research to organize the activities of practical psychologists and psychological services, and the selected material was placed in an appropriate logical sequence, in accordance with the demand for teaching the selected material. At the same time, the features and real demands of everyday life identified during the compilation and reading of this course were taken into account. Possible difficulties identified during the consideration of this course topic were considered, in accordance with the existing requirements; and opportunities for overcoming them were searched for and attracted. Conclusions were drawn from the work carried out and further research in this direction was planned.

Key words: training of professional psychologists, psychological service, organization of activities of professional psychologists, procedure of psychological research, psychological problems of students.

Постановка проблеми. Важливим питанням, що стосується налагодження роботи психологічної служби, є визначення кола проблем, які першочергово цікавлять її потенційних клієнтів. Без урахування першочергових запитів цільової аудиторії неможливо організувати оптимальну діяльність фахівців у будь-якому закладі чи приватній студії. Застосування наукового підходу в такому випадку передбачає організацію та проведення відповідного дослідження. У пропонованій роботі наведено інформацію про результати такого дослідження, проведеного для оптимізації процесу підготовки майбутніх фахових психологів, зокрема для вивчення відповідних тем навчального курсу «Психологія маркетингу, реклами та PR». Одержані результати також можуть бути використані як студентами в майбутньому, під час оптимізації роботи за вибраним фахом, так і для налагодження діяльності психологічної служби Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.

Мета дослідження – з’ясувати психологічні проблеми, що найчастіше турбують здобувачів вищої освіти, для подолання яких вони можуть звернутися в психологічну службу освітнього закладу.

Завдання статті:

- здійснити огляд наукових публікацій за вибраною темою; виявити поширені підходи до розв’язання проблеми, що перебуває в центрі розгляду;
- спланувати і провести дослідження запитів цільової аудиторії практичних психологів;
- навести виклад результатів дослідження, здійснити їх кількісний та якісний аналіз;
- зробити висновки з проведеної роботи і визначити перспективи подальших досліджень у цьому напрямку.

Слід зазначити, що дослідження проводилося не для налагодження роботи психологічної служби закладу, а для забезпечення навчального курсу «Психологія маркетингу, реклами і PR», а саме демонстрації можливостей проведення наукових досліджень для налагодження діяльності психологічної служби під час вивчення відповідної теми цього курсу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Публікацій за вибраною темою дослідження виявлено небагато. Передусім це публікації, що стосуються особливостей діяльності психологічної служби закладів вищої освіти (ЗВО): В.І. Бочелюка [1], В.Г. Панка й В.Д. Острової [9], різні аспекти даної проблеми розглянуто в матеріалах всеукраїнського круглого столу [5], певні особливості діяльності психологічної служби ЗВО висвітлено у публікації [7], зокрема, напрями її роботи розглянуті у [8], різні проблеми психологічної служби ЗВО та можливості щодо їх розв’язання висвітлено в [10], а особливості її роботи розглянуті в публікації [12].

Не менш цікавими з огляду на розв’язання поставлених завдань є публікації, що стосуються вивчення психологічних проблем студентів ЗВО: Г.В. Волнушкіної [6], О.А. Прокопенко [11], Т. Рогачової [13], Т.Б. Тарасової [14], О.Є. Фальової [15], М.А. Хоміцької [16], В.М. Чорнобровкіна [17] та ін.

Варто також відзначити, що запропоноване дослідження є продовженням низки попередніх, що стосуються різних аспектів підготовки майбутніх фахових психологів у сучасних умовах (див., напр.: [2–4] та ін.). Наведені в зазначених публікаціях дані використано під час організації і проведення власного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Для проведення дослідження було здійснено розрахунок вибірки піддослідних. Генеральна сукупність становить усю кількість студентів, які навчаються у ЛДУБЖД за спеціальністю «Психологія», на денній формі навчання, за програмою бакалаврату, у 2024/2025 н. р. – 175 осіб. За довірчого інтервалу 0,05 і заданій точності 95% необхідно опитати не менше як 132 особи. Загалом було опитано 137 чол., з них 128 жіночої і 9 чоловічої статі, студентів 1, 3 і 4 курсів, вік опитаних 18–21 рік. Дослідження проводилося в листопаді – грудні 2024 року.

Студентів-психологів було вибрано з таких міркувань:

- вони краще обізнані з різними психологічними проблемами;

- з огляду на необхідність залучення до наукової діяльності вони потребують демонстрації як планування та організації, так і аналізу результатів цього дослідження;

- необхідність розгляду цієї теми під час вивчення названого навчального курсу;

- результати дослідження є важливими в процесі їх професійного становлення, у подальшій професійній діяльності за обраним фахом і т. п.

Передбачено також згодом провести аналогічне дослідження серед здобувачів вищої освіти інших спеціальностей у майбутньому. Далі наведено послідовний виклад результатів дослідження та їх аналіз.

Відповіді на перше питання: «*Чи зверталися ви раніше за консультаціями з різних важливих для вас життєвих питань психологічного характеру?*» – розподілилися так:

- а) так – 58,4%;
- б) ні – 41,6%.

Розподіл одержаних відповідей зображено графічно у вигляді кругової діаграми на рис. 1.

Такий розподіл свідчить про те, що більшість опитаних зверталися за допомогою з проводу

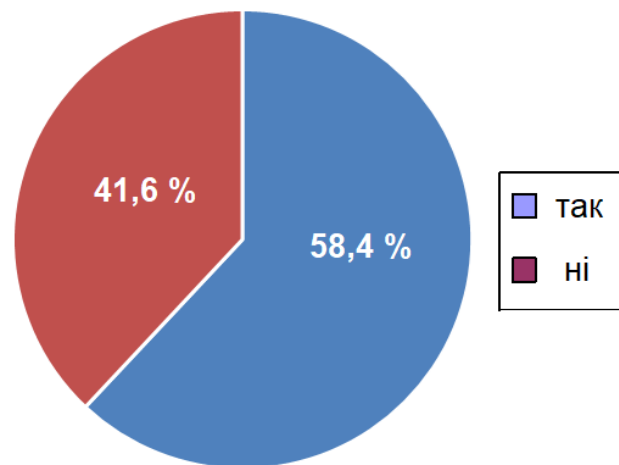


Рис. 1. Чи зверталися студенти за консультацією

подолання наявних психологічних проблем, проте немало й тих, хто не звертався за такою допомогою.

Друге питання призначене з'ясувати, до кого саме зверталися студенти з приводу одержання потрібної допомоги: «Якщо зверталися, до кого саме?» Одержано такі відповіді:

- а) батьки – 40,6%;
- б) психолог – 30,1%;
- в) вчителі – 3,8%;
- г) лікар – 3,8%;
- д) священник – 3,8%;
- е) інше – 17,9% (переважно друзі, родичі й ін.).

Розподіл одержаних відповідей зображено графічно у вигляді кругової діаграми на рис. 2.

Як видно з одержаних даних, найчастіше студенти звертаються з приводу наявних у них психологічних проблем до батьків (40,6%). Загалом, цю тенденцію не можна оцінити однозначно з таких міркувань: з одного боку це свідчить про наявність довірливих стосунків із батьками, з якими можна поділитися своїми проблемами; але це також викликає певну стурбованість, оскільки

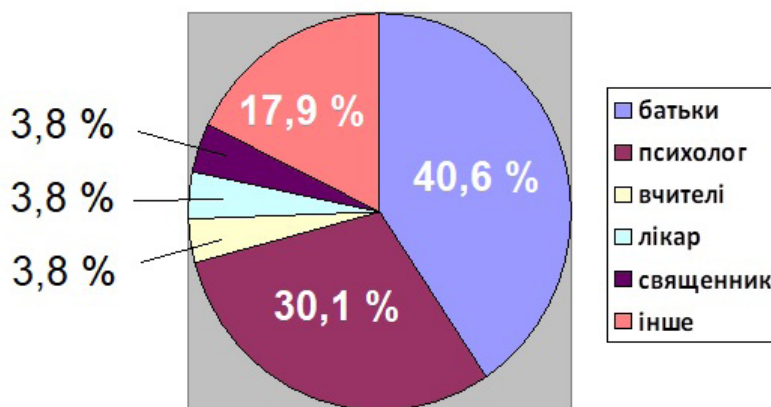


Рис. 2. До кого студенти зверталися за консультацією

далеко не завжди батьки мають необхідні знання для розв'язання психологічних проблем їхніх дітей. На другому місці маємо звернення до психолога з приводу наявних психологічних проблем (30,1%), що однозначно слід віднести до позитивних тенденцій. Далі, з рівною мірою участі, слідує звернення до вчителів (3,8%), лікарів (3,8%) і священника (3,8%); а на останньому – усі інші випадки (17,9%), що включають друзів, родичів та інших значимих дорослих. Отже, в разі потреби молодь звертається до різних людей, передусім з їхнього найближчого оточення.

Наступне питання мало з'ясувати, які саме психологічні проблеми найчастіше спричинюють стурбованість опитаних: «Які саме психологічні проблеми вас переважно турбують? (можна вказати кілька варіантів відповіді)»:

- a) досягнення успіху в житті – 8,3%;
- b) подолання лінощів – 7,8%;
- c) особистісний розвиток – 6,9%;
- d) прокрастинація – 6,8%;
- e) формування мотивації – 5,9%;
- f) подолання страхів – 5,5%;
- g) формування самооцінки – 5,4%;
- h) питання саморозвитку – 5,1%;
- i) пошуки сенсу в житті – 4,8%;
- j) підвищення стресостійкості – 4,5%;
- k) міжособистісні стосунки – 4,3%;
- l) професійне становлення – 4,2%;
- m) труднощі в навчанні – 4,1%;
- n) постановка цілей – 3,6%;

- o) подолання депресій – 3,2%;
- p) подолання залежності – 2,7%;
- q) слабкість волі – 2,6%;
- r) труднощі в спілкуванні – 2,4%;
- s) пошук життєвих цінностей – 2,1%;
- t) уникання і розв'язання конфліктів – 1,9%;
- u) розвиток творчого потенціалу – 1,6%;
- v) підвищення конкурентоспроможності – 1,4%;
- w) подолання думок про самогубство – 1,3%;
- x) формування життєвих принципів – 1,1%;
- y) інше – 0,4%.

Розподіл одержаних відповідей зображено графічно у вигляді стовпчикової діаграми на рис. 3.

На першому місці за значимістю виявилася найважливіша проблема, яка найчастіше турбує опитуваних студентів – досягнення успіху в житті – 8,3% від всіх одержаних відповідей. Не можна сказати, що такий результат був очікуваним, проте його можна пояснити: найбільше молодих людей у цьому віці турбує реалізація намічених життєвих планів, які вони склали на попередньому етапі особистісного розвитку. Оскільки досягнення успіху в житті є дуже багатоаспектною і складною проблемою, детальному її розгляду варто присвятити окрему публікацію.

Далі йде наступна психологічна проблема: подолання лінощів – 7,8%; ймовірно, таку тенденцію можна пояснити тим, що опитувані вважають її причиною того, що найбільше перешкоджає їм рухатися в напрямку до досягнення бажаного,

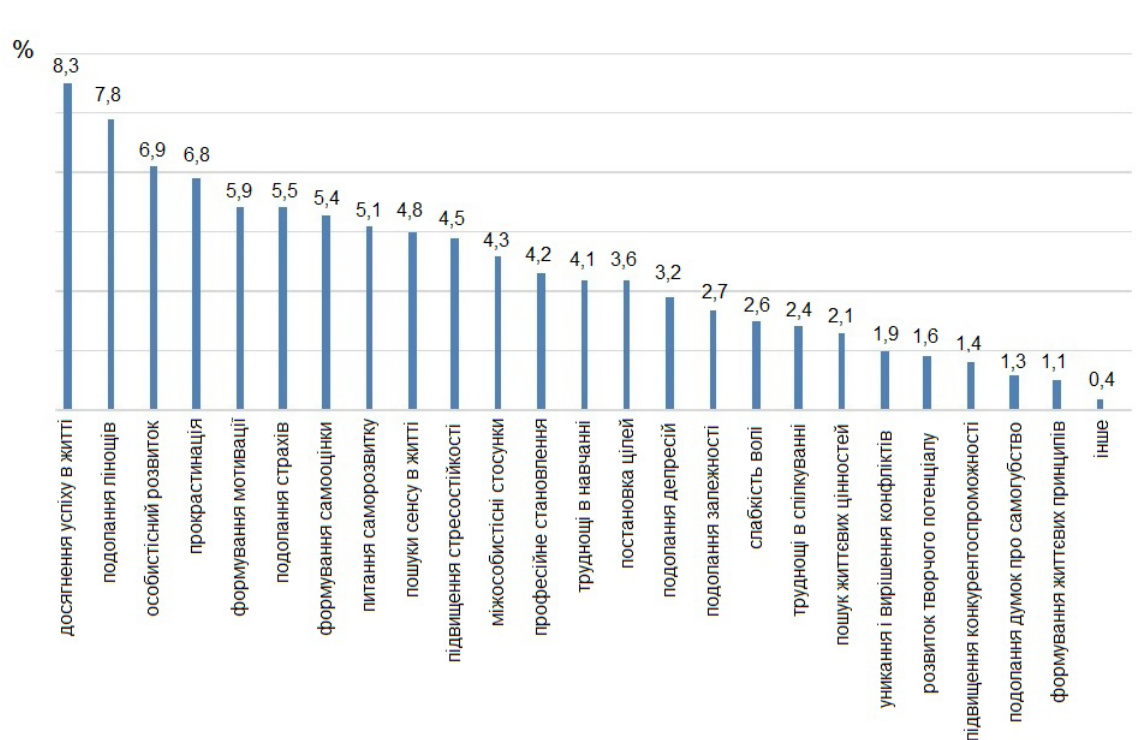


Рис. 3. Які психологічні проблеми турбують студентів

а в кінцевому підсумку – досягнути успіху як у різних сферах життєдіяльності, так і в житті загалом.

На третьому місці серед проблем, які переважно турбують студентську молодь, – особистісний розвиток – 6,9% від усіх одержаних відповідей. Очевидно, досягнення молодими людьми успіху в житті, студентами-психологами зокрема, потребує освоєння ними необхідних для цього видів діяльності, а це, своєю чергою, вимагає розвитку відповідних якостей особистості та зумовлює його.

Серед найважливіших проблем виявилася також прокрастинація – 6,8% від всіх відповідей, як ще одна з тих, що перешкоджає налагодженню діяльності та досягнення високих результатів у різних її сферах. Тобто, щоб досягнути бажаного, необхідно не лише сформувати необхідні для цього якості, але й позбутися тих, що стануть перешкодою на шляху до успіху.

Проте й інші психологічні проблеми здобувачів освіти також є лише складниками досягнення ними головного – успіху в житті; так, далі слідує проблема формування мотивації – 5,9% відповідей. Зрозуміло, що для налагодження і освоєння різних видів діяльності, які приведуть до бажаного успіху, передусім необхідно сформувати мотиви, необхідні для цього.

Що ще турбує опитуваних? На наступній позиції опинилася проблема подолання страхів – 5,5% від всіх відповідей; очевидно, що освоєння нових видів діяльності, як і вибраної професії, супроводжується певними сумнівами, а нерідко і страхами, а тому подолання цієї проблеми також можна віднести до необхідних компонентів досягнення успіху.

Звісно, що для організації різних видів діяльності та їх успішного виконання, як і для подолання страхів, необхідно мати адекватну самооцінку – така проблема виявилася наступною в даному переліку, 5,4% від всіх відповідей. Ніяких заперечень як щодо важливості цієї проблеми для студентів, так і важливості її вирішення, немає.

Багато труднощів у процесі подолання непростого шляху досягнення успіху доведеться долати самостійно, оскільки цьому не навчають ні в одному з навчальних закладів – можливо, саме через це проблема саморозвитку виявилася на наступному місці: 5,1% від поданих відповідей. З доречністю такої тенденції також важко не погодитися.

Що ще потрібно для досягнення успіху в житті? Пошуки сенсу в ньому – 4,8% від всіх відповідей. Адже для того, щоб щось шукати, необхідно знати

дійсну вартість того, що можна знайти, як і вирішити, що саме з усього можливого і досяжного потрібно для досягнення бажаного. Звісно, це значною мірою філософське питання, яке, проте, не тільки є важливим для кожного, але й має виражений психологічний складник.

На десятій позиції за значимістю опинилася проблема підвищення стресостійкості – 4,5% відповідей. На перший погляд, вона не пов'язана з попередньою групою, в центрі якої – досягнення успіху в житті. Проте, поза будь-яким сумнівом, життя в сучасному суспільстві, а тим більше боротьба за досягнення успіху в ньому, вкрай виснажливе і сповнено стресами, тому для подолання труднощів на шляху до бажаного вимагає розвитку відповідних захисних механізмів, стресостійкості зокрема. Тобто ця проблема опосередковано все ж пов'язана з попередніми.

Серед інших проблем, указаних студентами, також було виділено певні їх групи за іншими критеріями для виявлення наявних тенденцій та пріоритетів. Аналіз даних у порядку спадання дозволяє виділити ключові сфери психологічного дискомфорту:

– *Досягнення та особистісний розвиток є пріоритетом* (понад 30% відповідей): найбільшу частку відповідей (майже 30%) займають проблеми, пов'язані з особистісним зростанням, успіхом та ефективністю. Це включає «досягнення успіху в житті» (8,3%), «подолання лінощів» (7,8%), «особистісний розвиток» (6,9%), «прокрастинацію» (6,9%) та «формування мотивації» (5,9%). Це вказує на сильну орієнтацію респондентів на самореалізацію, продуктивність і бажання бути ефективними в сучасному світі. Проблеми з лінощами та прокрастинацією підкреслюють труднощі із самодисципліною та виконанням завдань, незважаючи на наявність бажання досягти успіху;

– *Емоційний стан та самосприйняття* (понад 15% відповідей): Значна увага приділяється внутрішньому стану та ставленню до себе. Категорії «подолання страхів» (5,5%) та «формування самооцінки» (5,5%) показують, що респонденти стикаються з внутрішніми бар'єрами та невпевненістю. Проблеми зі стресостійкістю (4,5%) та депресією (3,2%) також свідчать про важливість психічного здоров'я та здатності справлятися з емоційним тиском;

– *Соціальна взаємодія та життєві орієнтири*. Хоча ці категорії не належать до провідних, вони все ж мають значну вагу. «Питання саморозвитку» (5,1%) та «пошуки сенсу в житті» (4,8%) вказують на екзистенційні роздуми та прагнення до глибинного розуміння себе та світу. «Міжосо-

бистісні стосунки» (4,3%) та «труднощі в спілкуванні» (2,4%) підкреслюють важливість соціальної взаємодії для респондентів.

Мени виражені, але важливі аспекти.

Деякі проблеми, хоч і мають менший відсоток, усе ж є важливими індикаторами певних викликів:

– *Конкретні життєві сфери:* «Професійне становлення» (4,2%), «труднощі в навчанні» (4,1%) та «постановка цілей» (3,6%) відображають занепокоєння щодо кар'єри, освіти та планування майбутнього;

– *Гострі проблеми:* «Подолання залежності» (2,7%), «слабкість волі» (2,6%) та особливо «подолання думок про самогубство» (1,2%) є індикаторами серйозних проблем, які, хоч і стосуються меншої кількості респондентів, вимагають особливої уваги та підтримки.

Далі потрібно було з'ясувати: «Яким чином студенти намагаються вирішити наявні труднощі?»

а) шукають необхідні матеріали в мережі Інтернет – 28,0%;

б) переглядають відеоматеріали з різних питань на психологічні теми – 22,6%;

с) відвідують заходи різної тематики – 17,6%;

д) шукають необхідні матеріали в книжках – 17,6%;

е) надають перевагу звернутися до фахівця – 9,3%;

ф) інше – 4,9%.

Розподіл одержаних відповідей зображено графічно у вигляді кругової діаграми на рис. 4.

Як видно з одержаних даних, переважно студенти намагаються шукати необхідні для подо-

лання наявних психологічних труднощів матеріали в мережі Інтернет – 28,0% від усіх наданих відповідей. Очевидно, цей спосіб пошуку відповідей на важливі питання не належить до оптимальних, передусім з огляду на те, що майбутні фахові психологи ще не мають необхідної для їх розв'язання кваліфікації; проте позитивним у цьому випадку слід вважати те, що вони намагаються проявляти власну активність, а знайдена на першому етапі роботи з проблемою інформація допоможе не тільки розібратися в ній, але й знайти оптимальні способи вирішення.

На другому місці: переглядають відеоматеріали з різних питань на психологічні теми – 22,6% від усіх поданих відповідей. Схоже, що цей спосіб розв'язання наявних питань є продовженням, тобто наступним етапом роботи з певною проблемою, яка цікавить молодих людей, а тому вони переглядають відео, в яких фахівці, переважно досвідчені психологи, допомагають розібратися в певних питаннях та знайти оптимальні шляхи подолання наявних труднощів.

Далі слідує: відвідують заходи різної тематики – 17,6% відповідей; таку тенденцію можна вважати схвальною, якщо на наступному етапі вивчення проблеми і роботи з нею студенти починають набувати необхідного досвіду для її розв'язання. Проте нерідко вони розпочинають ознайомлення з питаннями, що їх хвилюють, саме з реалізації такого підходу.

Нерідко студентам у пошуку відповідей на болючі питання стає в пригоді навчання, а саме читання обов'язкової чи додаткової літератури, тому на наступній позиції – пошук необхідних матеріалів у книжках, 17,6% відповідей. З огляду

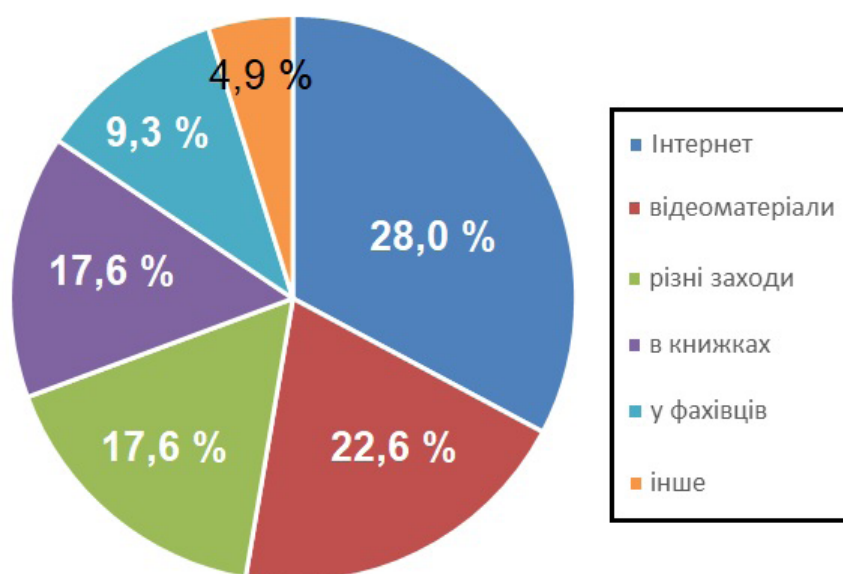


Рис. 4. Пошук подолання проблем студентами

на важливість такої форми роботи для процесу їх професійного становлення цю тенденцію також можна вважати позитивною.

Наприкінці цього переліку виявилася наступна тенденція, згідно з якою надають перевагу звернутися до фахівця – 9,3% від всіх одержаних відповідей. Таку ситуацію слід вважати незрозумілою, і такою, що потребує з'ясування. Справа в тому, що здобувачі вищої освіти в процесі навчання постійно спілкуються з фаховими психологами – своїми викладачами, крім того, в освітньому закладі є психологічна служба, яка повинна займатися наданням їм допомоги у розв'язанні наявних проблем. Тому наступні питання були спрямовані на з'ясування обізнаності студентів щодо її діяльності.

Наступне питання: «Чи знаєте ви про Психологічну службу ЛДУБЖД?»

а) ні – 54,8%;

б) так – 45,2%.

Як бачимо, більшість студентів не знають, що в закладі освіти є психологічна служба, покликана допомогти їм у подоланні наявних проблем. Якщо врахувати, що студенти молодших курсів переважно не знають про наявність у закладі психологічної служби, тоді як ті, хто навчається на старших курсах, частіше знають про її наявність, з огляду на це таку ситуацію можна вважати закономірною.

Розподіл одержаних відповідей зображено графічно у вигляді кругової діаграми на рис. 5.

Далі в тих студентів, хто знає про наявність у закладі психологічної служби, варто дізнатися, наскільки вони обізнані з її роботою: «Якщо так, то де вона знаходиться і коли працює?»

Подано лише 35 відповідей; вірних серед них мало, переважно вони не конкретні. Очевидно, для подолання цієї тенденції, яка однозначно є негативною, необхідно провести відповідну інформаційну роботу зі здобувачами вищої освіти.

Останнє питання було сформульовано так: «Для кого вона створена і чим займається?»; одержано 47 відповідей. Переважно відповіді правильні, але неповні та ґрунтуються більше на здогадках.

Висновки

1. Як свідчить здійснений огляд наукових публікацій за вибраною темою, в наявних опублікованих матеріалах виявлено чимало цікавої інформації за темою дослідження, проте відомостей про головні психологічні проблеми сучасних студентів не знайдено, що підтверджує доцільність організації і проведення власного дослідження.

2. Проведена попередня дослідницька робота дозволяє спланувати і провести дослідження най-

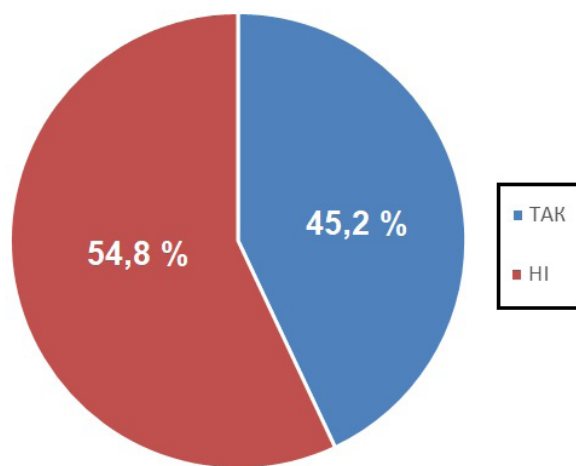


Рис. 5. Обізнаність студентів про наявність психологічної служби

поширеніших психологічних проблем студентів, а також низки супутніх питань, що стосуються їх, передусім пошуку можливостей і способів їх розв'язання, а також обізнаності щодо діяльності психологічної служби закладу тощо.

3. Здійснений аналіз одержаних результатів показує, що респонденти найбільше стурбовані питаннями самореалізації, ефективності та особистісного зростання. Це може бути відображенням сучасних суспільних вимог та фокусу на успіху. Водночас значну роль відіграють емоційне благополуччя та внутрішні бар'єри, як-от страхи та низька самооцінка. Наявність відповідей щодо екзистенційних питань і соціальної взаємодії свідчить про прагнення до гармонії в різних сферах життєдіяльності, професійній зокрема.

Отримані дані можуть бути використані для розроблення цільових програм підтримки, психологічних тренінгів або освітніх ініціатив, спрямованих на розв'язання найпоширеніших проблем і надання допомоги тим, хто стикається з відповідними викликами.

Список літератури:

1. Бочелюк В.І. Психологічна служба в системі освіти. URL: <https://www.annadomina.com/studentam/psixologichna-sluzhba/ps-osviti-2/>
2. Вінтюк Ю.В. Вплив глобалізаційних та інтеграційних процесів у суспільстві на зміст підготовки майбутніх психологів. *Молодий вчений*. 2017. № 1 (41). Ч. III. С. 372–376.
3. Вінтюк Ю.В. Принципи формування професійної компетентності майбутніх психологів. *Молодий вчений*. 2017. № 6 (46). Ч. III. С. 216–221.
4. Вінтюк Ю.В. Впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій у процес підготовки майбутніх фахових психологів. *Молодий вчений*. 2017. № 12 (52). Ч. III. С. 358–362.

5. Виклики сьогодення для психологічної служби закладів вищої освіти у воєнний час : матер. Всеукр. засідання круглого столу (22 квітня 2022 р.). Дніпро : Дніпр. гум. ун-т, 2022. 78 с.

6. Волнушкіна Г.В. Соціально-психологічні особливості адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі. URL: <chrome-extension://efaidnbmninnkjkpcjpdclpcednkkkj/http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v9/i9/16.pdf>

7. Заходи психологічної служби. URL: <https://nuos.edu.ua/pro-universitet/struktura/navchalno-naukovij-gumanitarnij-institut/psihologichna-sluzhba/zahodi-psihologichnoi-sluzhbi/>

8. Методичні рекомендації «Напрями роботи психологічної служби в системі освіти у 2024/2025 н.р.». URL: <https://xn----ftbomobdq1b9f.xn--j1amh/blog/post-68>

9. Панок В.Г., Острова В.Д. Психологічна служба вищого навчального закладу (організаційно-методичні аспекти). Київ : «Освіта України», 2010. 230 с.

10. Проблеми психологічної служби закладів загальної середньої освіти та пропозиції щодо їх розв'язання. URL: https://znayshov.com/News/Details/problemy_psykholohichnoi_sluzhby_zakladiv_zahalnoi_serednoi_osvity_ta_propozytsii_shchodo_Yikh_rozviazannia

11. Прокопенко О.А. Емоційне виснаження студентів та втома під час війни. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2025. № 7. URL: <https://reicst.com.ua/pmtp/article/view/2025-7-10-01/2025-7-10-01>

12. Психологічна служба Університету: активна робота на фронті ментального здоров'я. URL: <https://lnu.edu.ua/psykholohichna-sluzhba-universytetu-aktivna-robot-na-fronti-mentalnoho-zdorov-ia/>

13. Рогачова Т. Психологічні проблеми студентів на першому році навчання у ВНЗ: причини виникнення та можливості подолання. *Психологія і особистість*. 2016. № 2(2). С. 228–236.

14. Тарасова Т.Б. Психологічні проблеми навчально-професійної діяльності студентів вищого навчального закладу. *Науковий вісник МНУ ім. В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2015. № 2(15). С. 141–146.

15. Фальова О.С. Психологічні проблеми та кризи в розвитку особистості студента. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-07/08feedsp.pdf>

16. Хоміцька М.А. Психологічні проблеми мотивації навчальної діяльності студентів в умовах воєнного стану : кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня бакалавра за спеціальністю 053 «Психологія». Тернопіль : ТНТУ, 2023. 64 с.

17. Чернобровкін В.М. Психологічні аспекти проблеми адаптації студентів-першокурсників до умов навчання в університеті. *Науково-практична конференція «Особистість у просторі проблем XXI століття»* : програма і матеріали, 5 лютого 2020 р. Київ, 2020. С. 82–83.

References:

1. Bocheliuk, V. I. Psykholohichna sluzhba v systemi osvity. [Psychological service in the education system]. Retrieved from: <https://www.annadomina.com/studentam/psixologichna-sluzhba/ps-osviti-2/>. [in Ukrainian].

2. Vintiuk, Yu. V. (2017). Vplyv hlobalizatsiinykh ta intehtatsiinykh protsesiv u suspilstvi na zmist pidhotovky maibutnikh psykholohiv. [The impact of globalization and integration processes in society on the content of training future psychologists]. *Molodyi vchenyi*, 1 (41), 372–376. Ch. III. [in Ukrainian].

3. Vintiuk, Yu. V. (2017). Pryntsypy formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv. [Principles of forming professional competence of future psychologists]. *Molodyi vchenyi*, 6 (46), 216–221. Ch. III. [in Ukrainian].

4. Vintiuk, Yu. V. (2017). Vprovadzhennia informatsiino-kompiuternykh tekhnolohii u protses pidhotovky maibutnikh fakhovykh psykholohiv. [Introduction of information and computer technologies into the process of training future professional psychologists]. *Molodyi vchenyi*, 12 (52), 358–362. Ch. III. [in Ukrainian].

5. Vyklyky sohodennia dlia psykholohichnoi sluzhby zakladiv vyshchoi osvity u voiennyi chas [Current challenges for the psychological service of higher education institutions in wartime]: матер. Всеукр. засідання круглого столу (22 квітня 2022 р.). Дніпро: Дніпр. гум. ун-т, 78. [in Ukrainian].

6. Volnushkina, H. V. Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti adaptatsii studentiv do navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi. [Current challenges for the psychological service of higher education institutions in wartime]. Retrieved from: <chrome-extension://efaidnbmninnkjkpcjpdclpcednkkkj/http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v9/i9/16.pdf>. [in Ukrainian].

7. Zakhody psykholohichnoi sluzhby. [Psychological service activities]. Retrieved from: <https://nuos.edu.ua/pro-universitet/struktura/navchalno-naukovij-gumanitarnij-institut/psihologichna-sluzhba/zahodi-psihologichnoi-sluzhbi/>. [in Ukrainian].

8. Metodychni rekomendatsii “Napriamy roboty psykholohichnoi sluzhby v systemi osvity u 2024/2025 n.r.”. [Methodological recommendations “Directions of work of the psychological service in the education system in 2024/2025 academic year”]. Retrieved from: <https://xn----ftbomobdq1b9f.xn--j1amh/blog/post-68>. [in Ukrainian].

9. Panok, V. H., Ostrova, V. D. (2010). Psykholohichna sluzhba vyshchoho navchalnoho zakladu (orhanizatsiino-metodychni aspekty). [Psychological service of a higher educational institution (organizational and methodological aspects)]. К. : “Osvita Ukrainy”. 230 [in Ukrainian].

10. Problemy psykholohichnoi sluzhby zakladiv zahalnoi serednoi osvity ta propozytsii shchodo yikh rozviazannia. [Problems of the psychological service of

secondary education institutions and proposals for their solution]. Retrieved from: https://znayshov.com/News/Details/problemy_psykholohichnoi_sluzhby_zakladiv_zahalnoi_serednoi_ osvity_ta_propozytsii_shchodo_Yikh_rozviazannia. [in Ukrainian].

11. Prokopenko, O. A. (2025). Emotsiine vysnazhennia studentiv ta vtoma pid chas viiny. Problemy suchasnykh transformatsii. [Problems of the psychological service of secondary education institutions and proposals for their solution]. Serii: pedahohika ta psykholohiia, (7). Retrieved from: <https://reicst.com.ua/pmtp/article/view/2025-7-10-01/2025-7-10-01>. [in Ukrainian].

12. Psykholohichna sluzhba Universytetu: aktyvna robota na fronti mentalnoho zdorovia. [University Psychological Service: active work on the mental health front]. Retrieved from: <https://lnu.edu.ua/psykholohichna-sluzhba-universytetu-aktyvna-robota-na-fronti-mentalnoho-zdorov-ia/>. [in Ukrainian].

13. Rohachova, T. (2016). Psykholohichni problemy studentiv na pershomu rotsi navchannia u VNZ: prychny vynyknennia ta mozhlyvosti podolannia. [Psychological problems of students in the first year of study at a university: causes and possibilities of overcoming them]. Psykholohiia i osobystist, 2(2), 228–236. [in Ukrainian].

14. Tarasova, T. B. (2015). Psykholohichni problemy navchalno-profesiinoi diialnosti studentiv vyshchoho navchalnoho zakladu. [Psychological problems of educational and professional activities of students of a higher educational institution]. Naukovyi visnyk MNU im. V. O. Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky, 2(15), 141–146. [in Ukrainian].

15. Falova, O. Ye. Psykholohichni problemy ta kryzy v rozvytku osobystosti studenta. [Psychological problems and crises in the development of a student's personality]. URL: [/https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-07/08feedsp.pdf](https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-07/08feedsp.pdf). [in Ukrainian].

16. Khomitska, M. A. (2023). Psykholohichni problemy motyvatsii navchalnoi diialnosti studentiv v umovakh voiennoho stanu [Psychological problems of motivation of students' academic activity under martial law] : kvalifikatsiina robota na zdobuttia osvithoiho stupenia bakalavra za spetsialnistiu "053 – psykholohiia". Ternopil : TNTU. 64 [in Ukrainian].

17. Chernobrovkin, V. M. (2020). Psykholohichni aspekty problemy adaptatsii studentiv-pershokursnykiv do umov navchannia v universyteti. [Psychological aspects of the problem of adaptation of first-year students to the conditions of study at the university]. Naukovo-praktychna konferentsiia "Osobystist u prostori problem XXI stolittia" : prohrama i materialy, 5 liutoho 2020 r. Kyiv : [b. v.]. S. 82–83.

© Ю. В. ВІНТЮК

Науково-методична

Надійшла до редакції 18.09.2025

Прийнято до публікації 02.10.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-24>

М. Б. Боднар, А. Р. Заблоцький, Ю. В. Тимош

*Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка,
м. Кременець, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1791-4530> – М. Б. Боднар

<https://orcid.org/0000-0002-7315-0478> – А. Р. Заблоцький

<https://orcid.org/0000-0002-2226-9866> – Ю. В. Тимош

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ В КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ РИНКУ ПРАЦІ

Анотація. У статті досліджено особливості професійної самореалізації сучасної молоді в умовах викликів ринку праці, що зазнає впливу глобалізаційних процесів, цифровізації, структурних трансформацій економіки та соціокультурних змін. Проаналізовано ключові завдання, які ринок праці ставить перед молоддю: необхідність формування гнучких професійних навичок, адаптивності, готовності до міждисциплінарної взаємодії, здатності до навчання впродовж життя та ефективної комунікації в умовах багатокультурного середовища. Виокремлено соціально-психологічні чинники, що визначають рівень та успішність професійної самореалізації, як-от: ціннісні орієнтації, мотиваційна сфера, соціальний капітал, особливості самооцінки, стресостійкість, комунікативна компетентність і рівень підтримки з боку значущих інших. Зазначено, що поєднання індивідуальних і середовищних детермінант формує в молоді здатність до побудови конкурентоспроможної професійної траєкторії, а також впливає на стратегії поведінки в умовах нестабільності ринку праці. Підкреслено, що сучасні роботодавці очікують від молодих фахівців не лише високого рівня професійних знань, а й розвинених «soft skills», зокрема критичного мислення, креативності та командної взаємодії. Автори акцентують на важливості інтеграції освітніх, психологічних та соціальних підходів у процес формування професійної ідентичності, а також на ролі державної та інституційної підтримки молоді через програми працевлаштування, стажування, професійного консультування.

Ключові слова: професійна самореалізація, молодь, соціально-психологічні чинники, ринок праці, професійні компетентності, м'які навички, розвиток кар'єри, адаптивність, ціннісні орієнтації.

М. В. Bodnar, A. R. Zablotskyi, Yu. V. Tymosh

*Kremenets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy,
Kremenets, Ukraine*

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF MODERN YOUTH IN THE CONTEXT OF LABOR MARKET CHALLENGES

Abstract. The article examines the peculiarities of professional self-realization of modern youth in the context of the challenges of the labor market, which is influenced by globalization processes, digitalization, structural transformations of the economy, and socio-cultural changes. The key tasks set by the labor market for young people are analyzed: the need to develop flexible professional skills, adaptability, readiness for interdisciplinary interaction, the ability for lifelong learning, and effective communication in a multicultural environment. The study identifies socio-psychological factors determining the level and success of professional self-realization: value orientations, motivational sphere, social capital, self-esteem, stress resistance, communicative competence, and the level of support from significant others. It is noted that the combination of individual and environmental determinants shapes young people's ability to build a competitive professional trajectory and influences their behavioral strategies under labor market instability. It is emphasized that modern

employers expect young professionals not only to demonstrate a high level of professional knowledge but also to possess well-developed soft skills, such as critical thinking, creativity, and teamwork. The author highlights the importance of integrating educational, psychological, and social approaches into the process of forming professional identity, as well as the role of state and institutional support for youth through employment programs, internships, and career counseling.

Key words: professional self-realization, youth, socio-psychological factors, labor market, professional competencies, soft skills, career development, adaptability, value orientations.

Постановка проблеми. Сучасний ринок праці, зважаючи на глобальні зміни в економіці, невпинний стрімкий розвиток технологій, перетворення суспільства та реформування освітньої сфери, ставить нині перед молоддю важливі та складні завдання: формування власної конкурентоспроможності, яка передбачає здобуття якісної освіти та відповідних професійних навичок, у тому числі цифрових компетентностей; розвиток мобільності, гнучкості й адаптивності, що дозволить легко пристосовуватися до будь-яких змін на ринку праці; навчання впродовж життя, що означає постійний розвиток, неперервний пошук, критичне оцінювання та використання на практиці нової інформації; розвиток soft skills (м'яких навичок) (комунікабельність, відповідальність, ініціативність, уміння працювати в команді, креативність, емоційний інтелект, тайм-менеджмент, здатність вибудовувати ефективні міжособистісні відносини на робочому місці; професійне самовизначення; розвиток підприємливості й ініціативності; розвиток соціальної відповідальності та ін.). Професійна самореалізація молоді залежить від її спроможності ставити і розв'язувати перелічені завдання, враховуючи соціально-психологічні детермінанти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Самореалізація особистості була предметом досліджень А. Адлера, Е. Еріксона, А. Маслоу, В. Франкла, К. Юнга, а також таких українських вчених, як Г. Балл, М. Боднар, О. Дробот, С. Копилова, С. Максименко, В. Осьодло, О. Пінська. Питання професійної самореалізації досліджували О. Балагура, І. Горнар, В. М'яленко, К. Поселецька, Є. Сірий, О. Сіра, І. Шестопал, Р. Яремко.

Мета статті – дослідити потреби молоді в самореалізації, рівень її самоактуалізації, обґрунтувати основні соціально-психологічні детермінанти професійної самореалізації молоді в умовах сучасного ринку праці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна самореалізація є надзвичайно важливим складником не лише професійної діяльності, а й життя особистості загалом, зокрема таких його сфер, як соціальна й особистісна, а отже, може суттєво впливати на її психологічне благополуччя. С. Максименко та В. Осьодло розглядають самореалізацію як спосіб функціонування й роз-

витку особистості, який «можна одночасно віднести до трьох основних класів психічних явищ, тобто вона може виступати як процес, стан (зріз на певному етапі) і властивість суб'єкта. Самореалізація як процес є провідним класом психічних явищ і дозволяє комплексно і системно вивчати життєдіяльність людини. Відповідно до цього самореалізація суб'єкта включає усвідомлення, вибір і реалізацію тих аспектів індивідуальності, які сприяють його самовираженню, реалізації своїх потенцій, формування суб'єктом власної системи смислів, цінностей, мотивів, уявлень про себе, постановку цілей і визначення способів їх досягнення, у т.ч. й перетворення себе» [3, с. 7]. До основних характеристик професійної самореалізації вчені відносять: ступінь сформованості; широту; гетерогенність чи гомогенність системи принципів, цінностей, ідеалів, цілей, мотивів, очікувань; ситуативну мінливість чи стабільність; інтенсивність; характер динаміки; успішність, ефективність, результативність і адекватність. Професійна самореалізація, на їхню думку, може виявлятися на різних рівнях: адаптаційно-репродуктивному, діяльнісно-творчому, суб'єктно-особистісному, результативно-професійному [3, с. 7–8; 9–13]. Зокрема, В. М'яленко розробила концепцію професійної самореалізації особи, яка «передбачає, що в кожній людині природою закладена програма розвитку та самореалізації за ідеальною схемою, проте не всі люди реалізуються відповідно до неї» [4, с. 32]. Її векторами є: усвідомлення – неусвідомлення, мотивація – амотивація, загальнолюдські цінності – індивідуалістські цінності та соціальна значущість – соціальні впливи. Нам імпонує визначення професійної самореалізації особистості І. Горнар: «Професійна самореалізація особистості – це її характеристика, що містить життєво вмотивований поштовх задля самореалізації та своїх внутрішніх мотивів в обраній професійній галузі, розвиток та вдосконалення, набуття нових знань та можливостей, які потребує суспільство від особистості» [2, с. 162].

З метою визначення рівнів професійної самореалізації та самоактуалізації молоді ми провели опитування, в якому взяли участь 60 студентів Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка (вік – 18–20 років).

Для цього було використано методики «Рефлексія на саморозвиток» та «Діагностика рівня самоактуалізації особистості» (див. рис. 1 та рис. 2.).

Найбільша частка здобувачів освіти має високий (23%) і дуже високий (21%) рівні прагнення до саморозвитку, що, безумовно, є позитивною тенденцією. Вони прагнуть самовдосконалюватися, розвивати власні здібності та реалізовувати наявний у них потенціал, повністю приймають себе і навколишню дійсність, активно діють, шукають нові знання та можливості розвинути і вдосконалити свої вміння та навички, виявляють творчість у всіх сферах життя. Середній (13%), вище середнього (10%) та нижче середнього (7%) рівні свідчать про пасивне прагнення до саморозвитку, коли людина може мати певні бажання щодо саморозвитку, однак не робить конкретних кроків для їх досягнення, або ж її дії та зусилля недостатні та несистематичні. 16% респондентів мають низький та 10% – дуже низький рівні прагнення до саморозвитку. Це зазвичай пасивні

студенти, які не зацікавлені в самовдосконаленні, не бачать сенсу в особистісному зростанні або ж не усвідомлюють можливостей для розвитку. Отже, більшість респондентів мають достатній рівень прагнення до саморозвитку, однак водночас майже третина з них характеризуються надто низьким рівнем прагнення до саморозвитку, що свідчить про необхідність проведення відповідної роботи з ними.

За допомогою методики «Діагностика рівня самоактуалізації особистості» було визначено загальний рівень самоактуалізації респондентів, зокрема виявлено, що 60% здобувачів освіти притаманний високий рівень самоактуалізації особистості, що свідчить про значні можливості розвитку їхніх особистісних якостей. Результати опитування за шкалами представлено на рис. 2.

Отже, шкала «орієнтація в часі» переважає у 5% респондентів. Це свідчить про те, наскільки людина живе сьогоднішнім, не відкладаючи своє життя «на потім» і не прагнучи віднайти порятунку-



Рис. 1. Рівні прагнення респондентів до саморозвитку



Рис. 2. Розподіл шкал за рівнем самоактуалізації

нок у минулому. 7% респондентів схильні поділяти цінності особи, яка самоактуалізується. Погляд на природу людини спостерігається у 6% респондентів, що свідчить про їхню віру в людей та в могутність людських можливостей. Висока потреба в пізнанні виявлена у 13% респондентів, які завжди відкриті для нових подій та вражень, вони бачать те, що є, і цінують це. У 14% респондентів виявлено прагнення до творчості, що є невідмінним атрибутом самоактуалізації. 12% прагнуть до автономності, незалежності та свободи, що цілком закономірно й актуально в юнацькому віці. Для 6% характерна спонтанність як якість, що впливає з упевненості в собі і довіри до навколишнього світу та співвідноситься з такими цінностями, як свобода, природність, гра, легкість без зусилля. У 8% важливими є саморозуміння, що свідчить про чутливість, сенситивність до власних бажань і потреб. У 7% переважає ауто-симпатія як добре усвідомлена «Я-концепція», що є джерелом сталої адекватної самооцінки. Позитивно, що для 13% характерна товарицькість, здатність налагоджувати тривалі, міцні та доброзичливі відносини з оточенням. Гнучкість у спілкуванні, яка співвідноситься з наявністю або відсутністю соціальних стереотипів, спроможністю до адекватного самовираження в спілкуванні, притаманна 9% респондентів. Таким чином, найбільш вираженими є прагнення до творчості, потреба в пізнанні, товарицькість, а також прагнення до автономності.

Розглянемо соціально-психологічні детермінанти, що впливають на рівень і якість професійної самореалізації особистості. Вони можуть бути внутрішніми (особистісні якості людини, її потреби, інтереси, цінності та переконання, мотивація, рівень інтелектуального, когнітивного, емоційного розвитку, самооцінка та самоусвідомлення, в тому числі професійні) та зовнішніми (культурне середовище, соціальний вплив значущих людей, різноманітні освітні, культурні, правові, релігійні інституції, а також спілкування та взаємодія в соціумі). Ці детермінанти тісно пов'язані між собою, взаємозалежать і взаємодіють, утворюючи складну систему, що визначає професійну поведінку, ставлення до роботи, до оточення, загальний рівень психологічного добробуту.

Однією з найважливіших детермінант є *мотиваційно-ціннісна сфера* молоді особистості, яка формується в процесі навчання та виховання, а надалі – самовиховання в соціальному середовищі та включає в себе потреби, мотиви, інтереси, переконання, ціннісні орієнтації. В юнацькому віці це особливо актуально, адже це пора визна-

чення особистісних цінностей, векторів саморозвитку, життєвих цілей, майбутньої професії. Розвинута ціннісно-мотиваційна сфера особистості сприяє її готовності вкладати зусилля в розвиток, вибирати гнучкі професійні стратегії.

Не менш значущою в умовах сучасного ринку праці є *психологічна готовність молоді до змін*. Йдеться про такі якості, як гнучкість і критичність мислення, здатність до адаптації, ініціативність, мобільність, підприємливість, толерантність до невизначеності, які дозволяють бути за будь-яких умов, приймати нестабільність і використовувати її як можливість, легко створювати і переформатовувати за потреби власні проєкти. Таким чином, розвиток готовності молоді до змін підвищує її здатність швидко адаптуватися й опановувати нові компетентності відповідно до вимог ринку праці.

Ще одна необхідна детермінанта – сформовані *соціально-комунікативні навички* молоді, від яких залежить взаємодія з майбутніми колегами по роботі, клієнтами, партнерами, керівниками, а також із родичами і друзями, які можуть надавати соціальну підтримку і додавати впевненості у складних професійних і життєвих ситуаціях. Розвинуті соціально-комунікативні навички є запорукою успішного пошуку роботи, професійного зростання, налагодження необхідних для професійної діяльності контактів. Як зазначають С. Вдович та О. Стечкевич, комунікативні навички займають ліву частку серед *soft skills* та «передбачають здатність до ефективної комунікації, взаємодії в команді та проведення переговорів, уміння передбачати і вирішувати конфлікти, зрозуміло і ввічливо доносити свої думки іншим людям, належним чином презентувати свої досягнення тощо» [1, с. 211].

У нестабільних умовах життя та професійної діяльності важливим є позитивний *психоемоційний стан* особистості, тому слід формувати стресостійкість, підвищувати самооцінку і впевненість у власних силах, усвідомлювати власну роль і місце в професійному середовищі. Це забезпечить емоційне благополуччя, дозволить молоді приймати обдумані кар'єрні рішення, безконфліктно і гармонійно взаємодіяти з оточенням.

Для успішної професійної самореалізації молоді важливо забезпечити відповідний *соціокультурний контекст*, який залежить від суспільних стереотипів щодо престижності тієї чи іншої професії, доступу молоді до освіти і додаткового навчання (можливість здобуття бажаної професії, вищої освіти, участь у різноманітних курсах, стажуваннях, проєктах, тренінгах тощо), міграційних процесів, що нині активно відбуваються

в Україні. У цьому контексті слід зазначити, що нині в українському суспільстві суттєво змінюються професійні стереотипи, соціальні та гендерні ролі, активно розвивається неформальна освіта, відкриті широкі можливості для професійного розвитку та вдосконалення, у тому числі онлайн та за кордоном, при цьому свідомо молодь вибирає варіант залишитися в Україні й розвивати її. Позитивний соціокультурний контекст сприятиме правильному вибору та успішній реалізації професійної траєкторії молодих людей.

Значення розглянутих чинників суттєво підсилюють наявні виклики ринку праці, зокрема значні технологічні зміни та автоматизація робочих процесів, висока конкуренція серед молодих фахівців, нестабільність і непередбачуваність економіки країни, постійне зростання вимог до рівня кваліфікації фахівців, збільшення попиту на гнучкі міждисциплінарні компетентності та soft skills. Дослідники визначають такі проблеми фахової самореалізації молоді: «низький рівень її конкурентоздатності на ринку праці, відсутність необхідного практичного досвіду, стажу роботи з професії, обмежений доступ молоді до відповідних суспільних ресурсів (економічних, правових, соціальних), низький рівень її економічного, соціального та культурного капіталу, неадекватне оцінювання об'єктивних умов і можливостей працевлаштування відповідно до власного фаху та преференцій» [5].

Професійна самореалізація в умовах сучасного ринку праці має свої особливості: молодь не схильна вибирати одну професію на все життя, натомість вона активно експериментує, випробовує себе в різних ролях, за потреби швидко навчається та перекваліфіковується, змінює сфери діяльності та професійні ролі, поєднує різні напрями та графіки професійної діяльності, демонструючи при цьому гнучкість і мобільність, таким чином реалізовує концепцію «навчання упродовж життя»; ринок праці нині вимагає високого рівня цифрової грамотності, тому молодь активно використовує комп'ютерні технології та онлайн-платформи як для навчання і саморозвитку, так і для пошуку роботи, частіше орієнтується на ІТ-сферу і творчі професії, готова навчатися і працювати в різних форматах (традиційно, дистанційно, змішано); нині суттєво змінюються мотиваційні пріоритети: крім матеріальної винагороди, все більшої цінності набувають особистісне зростання, оптимальний баланс між професійною діяльністю і особистим життям, емоційна задоволеність роботою, змістова наповненість та соціальна значущість праці, можливість змінювати і вдосконалювати суспільство; на професійну

самореалізацію молоді все більше впливають соціальні мережі, які дедалі частіше стають платформою самопрезентації, формування професійної репутації та власне професійної самореалізації; молодим фахівцям доводиться працювати в умовах високої професійної конкуренції та невизначеності, роботодавці готові приймати молодь, однак ставлять високі вимоги щодо досвіду роботи, що спонукає молодих людей брати участь у міжнародних програмах, розвивати власну справу, започатковувати стартапи; молодь відкрита до стажувань, навчання чи роботи за кордоном, де відкривається доступ до глобального ринку праці; суспільні зміни вимагають високої стресостійкості, адаптивності та самоорганізації фахівців.

Висновки. Проведене дослідження показало, що більшість молоді має достатній рівень прагнення до саморозвитку та високий рівень самоактуалізації, однак водночас майже третина характеризується надто низьким рівнем прагнення до саморозвитку. До соціально-психологічних детермінант професійної самореалізації сучасної молоді в умовах викликів ринку праці відносимо: мотиваційно-ціннісну сферу, психологічну готовність до змін, соціально-комунікативні навички, психоемоційний стан і соціокультурний контекст. Особливості професійної самореалізації молоді в умовах сучасного ринку праці полягають у тому, що молодь не схильна вибирати одну професію на все життя та готова навчатися впродовж життя; активно використовує комп'ютерні технології та онлайн-платформи, частіше орієнтується на ІТ-сферу і творчі професії, готова навчатися і працювати в різних форматах; суттєво змінюються мотиваційні пріоритети на користь особистісного зростання, оптимального балансу між професійною діяльністю й особистим життям, емоційної задоволеності роботою, змістової наповненості та соціальної значущості праці, можливості змінювати і вдосконалювати суспільство; соціальні мережі дедалі частіше стають платформою самопрезентації, формування професійної репутації та власне професійної самореалізації; існує висока професійна конкуренція та невизначеність у професійній діяльності, а також ставляться високі вимоги до стресостійкості, адаптивності та самоорганізації молодих фахівців; молодь досить відкрита до стажувань, навчання чи роботи за кордоном.

Список літератури:

1. Вдович С., Стечкевич О. Стан підготовки майбутніх фахівців сфери «людина – людина» до безконфліктного професійного спілкування. *Перспективи та інновації наук (Серія «Педагогіка», Серія «Психо-*

логія», Серія «Медицина»). 2022. № 2 (7). С. 209–219. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-209-220](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-209-220).

2. Горнар І. І. Професійна самореалізація особистості. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 83. С. 159–163. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.27>

3. Максименко С. Д., Ос'одло В. І. Структура та особистісні детермінанти професійної самореалізації суб'єкта. *Проблеми сучасної психології*. 2010. № 8. С. 3–19. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-8.%p>

4. М'яленко В. В. Психологія професійної самореалізації молоді: монографія. Київ : Міленіум, 2016. 104 с.

5. Сірий Є., Сіра О. Проблеми молоді у фаховій самореалізації як системна проблема: аналіз соціальних чинників. *Економіка. Управління. Інновації*. 2024. Вип. №1 (34). DOI: [https://doi.org/10.35433/ISSN2410-3748-2024-1\(34\)-7](https://doi.org/10.35433/ISSN2410-3748-2024-1(34)-7)

References:

1. Vdovych, S., Stechkevych, O. (2022). Stan pidhotovkymaibutnikh fakhivtsivsfery "liudyna-liudyna" do bezkonfliktnoho profesiinoho spilkuvannia [State of preparation of future "human – human" specialists for non-conflict professional communication]. *Perspektyvy*

ta innovatsii nauk (Seriiia "Pedahohika", Seriiia "Psykhohohiia", Seriiia "Medytsyna"), 2 (7), 209–219. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2\(7\)-209-220](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-2(7)-209-220). [in Ukrainian].

2. Hornar, I. I. (2022). Profesiina samorealizatsiia osobystosti [Professional self-realization of the individual]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahal'noosvitnii shkolakh*, 83, 159–163. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.83.27> [in Ukrainian].

3. Maksymenko, S. D., Os'odlo, V. I. (2010). Struktura ta osobystisni determinanty profesiinoyi samorealizatsii sub'iehta [Structure and personal determinants of professional self-realization of the subject]. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 8, 3–19. DOI: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-8.%p> [in Ukrainian].

4. Mialenko, V. V. (2016). Psykhohohiia profesiinoyi samorealizatsii molodi: monohrafiia [Psychology of professional self-realization of youth: monograph]. Kyiv: Milenium. [in Ukrainian].

5. Siryi, Ye., Sira, O. (2024). Problemy molodi u fakhovii samorealizatsii yak systemna problema: analiz sotsial'nykh chynnykiv [Problems of youth in professional self-realization as a systemic issue: analysis of social factors]. *Ekonomika. Upravlinnia. Innovatsii*, 1 (34). DOI: [https://doi.org/10.35433/ISSN2410-3748-2024-1\(34\)-7](https://doi.org/10.35433/ISSN2410-3748-2024-1(34)-7) [in Ukrainian].

© М. Б. Боднар, А. Р. Заблоцький, Ю. В. Тимош

Науково-методична

Надійшла до редакції 14.09.2025

Прийнято до публікації 10.10.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-25>

Т. В. Новак, М. В. Ярошук, Ю. С. Мельник

*Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка,
м. Кременець, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4499-8362> – М. В. Ярошук

<https://orcid.org/0000-0003-0741-2430> – Т. В. Новак

<https://orcid.org/0009-0006-3802-4827> – Ю. С. Мельник



mariana.yaroshchuk85@gmail.com

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ НАВИЧОК ДІАГНОСТИКИ ПСИХІЧНИХ РОЗЛАДІВ ТА НАДАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

Анотація. У статті розкрито теоретичні й методичні засади формування в майбутніх психологів навичок діагностики психічних розладів і готовності до надання професійної психологічної допомоги. Обґрунтовано, що професійна підготовка психологів має бути спрямована не лише на оволодіння теоретичними знаннями, а й на розвиток практичних компетентностей, умінь здійснювати діагностику, визначати психічні стани, проводити консультативну та корекційну роботу відповідно до етичних стандартів професії. У статті визначено зміст, структуру та основні компоненти діагностичної компетентності: когнітивний, операційний, аналітико-інтерпретаційний і рефлексивний. Підкреслено важливість інтеграції навчальних дисциплін «Психодіагностика», «Патопсихологія», «Психотерапія», «Психологічне консультування», що забезпечує формування цілісної професійної компетентності. Визначено психологічні, педагогічні та організаційні умови ефективної підготовки: поєднання теоретичного й практичного навчання, застосування інтерактивних технологій, тренінгових форм роботи, супервізійної підтримки, моделювання реальних ситуацій психологічної допомоги. Розкрито роль викладача як фасилітатора і супервізора, що сприяє професійному становленню студентів, розвитку емпатії, етичної відповідальності, толерантності й рефлексивності. У статті підкреслено, що готовність до надання психологічної допомоги охоплює не лише когнітивно-операційні вміння, а й ціннісно-світоглядні та емоційно-вольові якості майбутнього фахівця, його здатність до саморегуляції, етичного ставлення до клієнта, збереження професійних меж. Представлено педагогічні умови ефективного формування готовності: системність і практична спрямованість навчання, створення безпечного освітнього середовища, що підтримує розвиток професійної ідентичності. Автором обґрунтовано необхідність модернізації освітнього процесу на засадах компетентнісного, діяльнісного та інноваційно-технологічного підходів, які забезпечують високий рівень готовності майбутніх психологів до професійної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, психічні розлади, диференційна психологія, психодіагностика, патопсихологія, психотерапія, психологічна допомога, діагностика психічних розладів.

T. V. Novak, M. V. Yaroshchuk, J. S. Melnyk

*Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy Named after Taras Shevchenko,
Kremenets, Ukraine*

FORMATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' SKILLS IN DIAGNOSING MENTAL DISORDERS AND PROVIDING PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL HELP

Abstract. The article reveals the theoretical and methodological foundations of forming diagnostic skills for mental disorders and readiness to provide professional psychological assistance among future psychologists. It is substantiated that the professional training of psychologists should be aimed not only at mastering theoretical knowledge but also at developing practical competencies – the ability to conduct psychological diagnostics, identify mental states, and provide counseling and corrective interventions based on ethical

and professional standards. The article defines the content, structure, and main components of diagnostic competence, including cognitive, operational, analytical-interpretive, and reflective aspects. The integration of disciplines such as *Psychodiagnostics*, *Pathopsychology*, *Psychotherapy*, and *Psychological Counseling* is emphasized as a means of developing a holistic professional competence. The study identifies key pedagogical and psychological conditions for effective professional training: the integration of theoretical and practical learning, the application of interactive and simulation-based teaching methods, the use of training programs and supervision sessions, and the modeling of real counseling situations. The instructor's role is presented as that of a facilitator and supervisor, who guides students through their professional development, fostering empathy, ethical responsibility, tolerance, and reflective thinking. The research emphasizes that readiness to provide psychological assistance encompasses not only cognitive and operational skills but also emotional, volitional, and value-based characteristics of a future specialist – including emotional stability, empathy, tolerance, and self-regulation. The pedagogical conditions ensuring effective formation of professional readiness include systematic, practice-oriented training and the creation of a psychologically safe educational environment that supports the formation of professional identity. The author substantiates the need to modernize the educational process based on competence-based, activity-based, and innovation-technological approaches, which together ensure a high level of professional readiness among future psychologists.

Key words: professional training, mental disorders, differential psychology, psychodiagnostics, pathopsychology, psychotherapy, psychological assistance, diagnosis of mental disorders.

Постановка проблеми. У сучасних соціально-економічних та політичних реаліях розвитку суспільства, в умовах постійного збільшення емоційної напруги та стрімких потоків інформації, часто негативної, зростає кількість психоемоційних порушень, депресивних станів, тривожних і стресових розладів. Це зумовлює підвищення попиту на висококваліфікованих фахівців у сфері психології, здатних не лише проводити діагностику психічних розладів, а й надавати своєчасну професійну психологічну допомогу. У цьому контексті особливого значення набуває якісна підготовка майбутніх психологів, яка забезпечує формування їхніх професійних компетентностей. Важливим складником професійної підготовки майбутніх психологів є оволодіння навичками психодіагностики, зокрема розвиток здатності використовувати валідні й надійні психодіагностичні методики дослідження, інтерпретувати отримані результати і робити обґрунтовані висновки щодо психічного стану особистості. Водночас ефективність діяльності психолога визначається не лише точністю діагнозу, а й умінням надавати психологічну допомогу: підтримувати клієнтів, застосувати психокорекційні, психотерапевтичні та консультативні методи, дотримуючись етичного кодексу психолога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки майбутніх психологів широко вивчалися в науковій психологічній та педагогічній літературі: О. Діденко, С. Яланська, В. Анушкевич (підготовка майбутніх психологів затребуваних на ринку праці в мовах воєнного та повоєнного часу); Ю. Калюжна, І. Тарасова (формування у майбутніх практичних психологів готовності до професійної діяльності); Ю. Клименко (соціально-психологічна діагностика, реабілітація та корекція особистості в кри-

зових життєвих ситуаціях); О. Лозова (освітні інновації в підготовці практичного психолога на компетентнісній основі); В. Панок (проблеми професійної підготовки майбутніх психологів); Р. Сірко, О. Баклицька (вітчизняний та зарубіжний досвід професійної підготовки майбутніх психологів до екстремальної діяльності); Н. Шель (формування професійної компетентності майбутніх психологів у ЗВО); Ю. Шинкаренко (когнітивний та поведінковий аспекти розвитку копінг-стратегій у процесі професійної підготовки психологів); Л. Яковицька, В. Синишина (психолого-педагогічні особливості професійної підготовки майбутніх психологів в умовах дистанційного навчання) та ін. Зважаючи на те, що в Україні ведуться бойові дії, дослідники наголошують, що «під час надання освітніх послуг здобувачам вищої освіти варто здійснювати акцент на формуванні знань, умінь та навичок, які сприятимуть роботі психолога / практичного психолога / кризового психолога працювати у складних / кризових умовах; здійснювати соціальну, психологічну реабілітацію військовослужбовців та членів їх родин; володіти інноваційним психологічним інструментарієм з відновлення психічного здоров'я» [2, с. 54].

Н. Шель визначила такі основні «пріоритетні напрями або перспективні орієнтири в професійній підготовці майбутніх психологів: зміна освітньої парадигми зі знаннєвої на компетентнісну – практико-орієнтовану; тісна взаємодія викладача і студента; орієнтація на навчання «впродовж життя»; комп'ютеризація та діджиталізація суспільства; самоорганізація освітнього простору; активність майбутніх психологів. Дослідниця вважає, що основною вимогою до професійної підготовки майбутнього психолога є розвиток фахівця, здатного «пристосуватися до постійних змін, вміти проживати ситуації невизначеності як

зовнішньої, так і внутрішньої, бути готовим самовдосконалюватися впродовж життя» [6, с. 47]. І. Тарасова, враховуючи українські реалії, наголошує на необхідності формування у майбутніх практичних психологів готовності до корекційно-відновлювальної роботи, структурними компонентами якої є: мотиваційний (внутрішні установки психолога щодо психокорекційної роботи з клієнтами, прагнення до професійного розвитку), когнітивно-операційний (опанування професійно важливими знаннями, вміннями та навичками), емоційно-вольовий (здатність управляти емоціями, стресостійкість, самоконтроль), особистісний (професійно важливі особистісні якості: стресостійкість, толерантність до невизначеності, гнучкість, здатність до самоаналізу і рефлексії) та соціальний (взаємодія з оточенням: клієнтами, колегами тощо) [5, с. 98–99]. Ю. Калюжна наголошує на важливості «застосування інтерактивних методів викладання психологічних дисциплін для формування їх дієвої пізнавальної мотивації та ефективного професійного зростання. Створення професійно значущих ситуацій, які передбачають взаємодію студентів у розробленні основних аспектів фахової діяльності, сприяє налаштуванню молоді на її освоєння як у теоретичному, так і практичному аспектах. При цьому застосування активних методів навчання під час лекційних, практичних та лабораторних занять із психологічних дисциплін передбачає подальше розроблення цілеспрямованої системи педагогічних впливів на формування особистості як суб'єкта праці загалом, спрямованих на розвиток психологічної готовності до обраної професії» [3, с. 216–217].

Попри значну увагу дослідників до проблеми професійної підготовки психологів, залишаються не досить розробленими питання інтеграції знань із психодіагностики, патопсихології та психотерапії з метою формування в майбутніх психологів навичок діагностики психічних розладів та надання клієнтам професійної психологічної допомоги.

Мета статті – обґрунтувати можливості формування в майбутніх психологів навичок діагностики психічних розладів і надання професійної психологічної допомоги під час вивчення навчальних дисциплін «Диференційна психологія», «Основи психодіагностики», «Основи патопсихології», «Основи психотерапії».

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітньо-професійна програма «Психологія», яка викладається в Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії імені Тараса Шевченка, включає низку навчальних дисциплін, які

сприяють формуванню в майбутніх психологів навичок діагностики психічних розладів і надання професійної психологічної допомоги. Розглянемо їхні потенційні можливості.

«Диференційна психологія» передбачає вивчення індивідуальних відмінностей між людьми та групами, аналіз їх причин, наслідків та закономірностей виникнення, розглядає генетичні, вікові, етнічні, професійні, соціальні та інші фактори, що впливають на психіку людини, з метою врахування їх під час розроблення програм розвитку особистості у психотерапевтичній практиці. У викладанні диференційної психології увага акцентується на вивченні набутого науковцями та практиками позитивного досвіду вивчення індивідуальних особливостей людей, опануванні основних методів психологічних досліджень (спостереження, експеримент) та психодіагностичними інструментами, застосуванні здобутих знань на практиці, зокрема розробленні психокорекційних програм, наданні психологічної допомоги, визначенні стратегії індивідуального розвитку особистості, аналізі реальних кейсів із застосуванням теорій та методів диференційної психології. Ця дисципліна тісно пов'язана з психодіагностикою та психокорекцією.

«Основи психодіагностики» поєднують теоретичні знання з практичними навичками, передбачають вивчення основних принципів оцінювання та вимірювання психологічних характеристик, застосування психодіагностичних методів з урахуванням їх валідності, надійності, точності, дотримання етичних принципів роботи з інформацією про людину, формування навичок оптимального добору і використання психодіагностичних методів для дослідження індивідуальних особливостей особистості, аналізу й інтерпретації отриманих результатів, на основі яких робляться висновки про наявність психологічної проблеми та приймаються рішення щодо подальшої психокорекційної роботи. Викладання основ психодіагностики повинно бути спрямоване на формування у студентів навичок застосування психодіагностичних інструментів у реальних ситуаціях, допомагаючи їм розкрити творчий потенціал та допомогти іншим.

Ю. Клименко зазначає, що «соціально-психологічна діагностика, а згодом і реабілітація та корекція особистості у кризових життєвих ситуаціях має бути спрямована на аналіз наявних в особистості ресурсів подолання стресових ситуацій, розвиток навичок стрес-менеджменту, вмінь планувати своє найближче та віддалене майбутнє (зокрема, навчання способам організації власного життєвого часу і простору). Для проведення соціально-психологічної корекції

особистості використовується широкий спектр психосоціальних технологій допомоги у кризових життєвих ситуаціях, основними із цих технологій є: психосоціальна діагностика (моніторинг, експертна оцінка, експертний прогноз, соціологічне опитування, інтерв'ю, біографічний метод тощо); психосоціальна профілактика (превентивний метод, соціальна терапія, соціодрама, групи соціальної підтримки тощо); психосоціальний контроль (соціальний нагляд, соціальна опіка, соціально-медичний огляд, соціальне обслуговування тощо); психосоціальна реабілітація (працетерапія, статусне соціальне переміщення, соціотерапія, психодрама, професійна реабілітація тощо)» [4, с. 34–35]. Отже, відповідні вміння та навички діагностики, реабілітації та психокорекції особистості слід формувати в майбутніх психологів.

Навчальна дисципліна «Основи патопсихології» акцентує увагу майбутніх психологів на діагностичному застосуванні психологічних методів (експеримент, спостереження, опитування, проєктивні методики) для розуміння порушень психіки, а також на вивченні закономірностей, які призводять до розладу психіки, та аналізі змін, що відбуваються в психічній діяльності за різних патологічних станів. Педагогам важливо пояснювати мету патопсихології як інструменту для диференційної діагностики, визначення глибини психічного дефекту й оцінювання ефективності терапії, інтегрувати знання про психічні та соматичні захворювання для формування комплексного розуміння проблеми, розкривати причини та механізми виникнення патологічних станів, показувати здобувачам освіти можливості застосування отриманих знань у клінічній практиці для проведення експертизи (судової, військової) та подальшої психокорекційної роботи.

«Основи психотерапії» включають вивчення теоретичних психологічних напрямів, їх ключових принципів і підходів (психоаналіз, когнітивно-поведінкова терапія, гуманістичний підхід, гештальт-терапія та ін.), опанування етапів терапевтичного процесу (первинне інтерв'ю, формулювання запиту, психодіагностика, побудова терапевтичного альянсу, власне терапевтичний процес і його завершення), використання різноманітних психотехнік (установлення конгруентності, вербалізація, відображення емоцій тощо) з акцентом на доказовій базі, необхідності розвитку емпатії як здатності психотерапевта розуміти та співчувати клієнту, важливості встановлення довірливих стосунків і співпраці між ними, дотриманні етичних принципів роботи з клієнтами та вивченні принципів самопомоги, які сприяють відновленню та балансу клієнтів.

Професійна діяльність психолога передбачає володіння комплексом знань і практичних умінь щодо розпізнавання, оцінювання й інтерпретації психічних станів, порушень і розладів особистості. Здатність здійснювати коректну психологічну діагностику є базовим компонентом професійної компетентності, адже саме вона забезпечує своєчасне виявлення психічних відхилень, розроблення адекватних стратегій психологічної допомоги, попередження розвитку патологічних проявів. Формування навичок діагностики психічних розладів є складним багаторівневим процесом, який передбачає поєднання теоретичної підготовки, практичного досвіду, рефлексивного аналізу й етичної відповідальності фахівця.

До основних складників діагностичної компетентності майбутнього психолога дослідники відносять: *когнітивний* (здобуття знань про типи психічних розладів, критерії їх діагностики, структуру психопатологічних синдромів, клініко-психологічну термінологію); *операційний* (оволодіння методиками патопсихологічного, психодіагностичного, клініко-психологічного обстеження, як-от спостереження, бесіда, тести, проєктивні методики, клінічні шкали, опитувальники); *аналітико-інтерпретаційний* (уміння узагальнювати результати обстеження, виявляти причинно-наслідкові зв'язки між симптомами, психічними станами та соціальними чинниками); *рефлексивно-оцінний* (здатність до саморефлексії, усвідомлення меж власної компетенції, етичної відповідальності за результати діагностики) компоненти [1].

Формування діагностичних навичок розпочинається із засвоєння майбутніми психологами ключових понять, класифікацій і механізмів виникнення психічних розладів, вивчення методологічних основ патопсихології, психодіагностики, клінічної психології, ознайомлення з етичними принципами проведення діагностики. На наступному етапі доцільно пропонувати студентам до виконання практичні завдання, аналізувати з ними різноманітні клінічні випадки, проводити рольові ігри, застосовувати тестові методики, а також активно відпрацьовувати навички спостереження, інтерв'ювання, ведення протоколів діагностичних сесій. На завершення слід закріпити отримані знання та навички на практиці, застосувавши їх у реальних умовах (наприклад у психологічній службі, центрі психічного здоров'я, в освітньому чи медичному закладі), аналізуючи діагностичні випадки, узагальнюючи отримані результати, формулюючи висновки, а також аналізуючи власні помилки. Цьому сприятиме використання інноваційних освітніх технологій, зокрема

проведення симуляційних занять (імітація прийому клієнта, клінічне інтерв'ю, аналіз діагностичних карт), відпрацювання тестових методик і ведення електронних протоколів на інтерактивних платформах, аналіз поведінки клієнтів із різними психічними розладами, представленою на відео, проведення психологічних тренінгів і практикумів із патопсихології та психодіагностики, обговорення складних діагностичних ситуацій на семінарах. Ефективне формування діагностичних навичок відбувається за умов партнерської взаємодії «викладач – студент», поступового підвищення складності завдань, рефлексивного аналізу досвіду кожного етапу роботи, створення безпечного освітнього середовища, де здобувач освіти може навчатися на власних помилках без страху поганої оцінки.

Професійна підготовка здобувачів освіти до надання психологічної допомоги передбачає опанування знань про психічні процеси, психопатологію, психодіагностику, психокорекцію, кризову та консультативну психологію, етичні норми, методи впливу, розвиток емпатії, толерантності, гуманістичного ставлення до клієнта, формування навичок налагодження контактів, проводити інтерв'ю, психологічну діагностику, консультування, психопрофілактику, дотримуватися вимог етичного кодексу психолога. Крім того, майбутнім психологам важливо усвідомити власну професійну ідентичність, значущість надання психологічної допомоги, розвинути навички самоаналізу, оцінювання ефективності власної професійної діяльності. Ефективна підготовка до надання психологічної допомоги забезпечується поєднанням теорії та практики в освітніх і медичних установах, використанням таких активних методів навчання, як тренінги, рольові ігри, моделювання консультативних ситуацій, супервізійні групи тощо, розвитком моральних якостей майбутніх психологів через обговорення етичних проблем, психологічною підтримкою здобувачів освіти, що створює безпечне середовище та сприяє саморозкриттю і розвитку професійної емпатії.

Висновки. Таким чином, у сучасних умовах воєнного часу зростає суспільна потреба у висококваліфікованих психологах, здатних здійснювати діагностику психічних розладів, надавати своєчасну та професійну допомогу, проводити психопрофілактичну й психокорекційну роботу. Це зумовлює необхідність переорієнтації змісту й методів професійної підготовки майбутніх фахівців на практико-орієнтований, компетентнісний і гуманістичний підходи. Формування навичок діагностики психічних розладів є складним багаторівневим процесом, який охоплює

засвоєння теоретичних знань, розвиток практичних умінь застосовувати психодіагностичні методики, здатність інтерпретувати результати досліджень і формулювати обґрунтовані висновки, дотримуючись етичних норм. Важливим є інтегративний підхід до підготовки майбутніх психологів, який забезпечує взаємозв'язок між дисциплінами «Диференційна психологія», «Основи психодіагностики», «Основи патопсихології» та «Основи психотерапії». Така інтеграція створює цілісну систему формування професійної компетентності, в якій знання з діагностики безпосередньо поєднуються з умінням надавати допомогу клієнтам. Ефективність формування професійних умінь забезпечується використанням активних та інноваційних методів навчання (тренінгів, рольових ігор, кейс-методу, симуляцій, супервізійних практик, аналізу клінічних випадків), а також цифрових психодіагностичних технологій. Вони сприяють розвитку самостійності, рефлексивності, емпатії, критичного мислення та здатності до прийняття рішень у складних професійних ситуаціях. Підготовка до надання психологічної допомоги передбачає формування не лише когнітивних та операційних компетентностей, а й емоційно-вольових, етичних, комунікативних якостей майбутніх психологів, здатності до співпереживання, толерантності, відповідальності, збереження професійних меж і психологічної стійкості. **Подальші наукові дослідження** будуть спрямовані на інтеграцію діагностичних, терапевтичних та реабілітаційних методів в освітній процес, а також на створення програм психологічної підтримки самих здобувачів освіти.

Список літератури:

1. Булах І.С., Волошина В.В., Лохвицька Л.В. Сучасні освітні психотехнології професійної підготовки майбутніх психологів. *Психологія та психосоціальні інтервенції*. 2019. Т. 2. С. 20–29. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/17080>
2. Діденко О., Яланська С., Анушкевич В. Підготовка майбутніх психологів, затребуваних на ринку праці в умовах воєнного та повоєнного часу. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. № 34. С. 50–55. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2024.34.317982>.
3. Калужна Ю.І. Розвиток готовності до професійної праці майбутніх психологів у навчальному процесі. *Психологія і особистість*. 2023. № 2 (24). С. 209–221. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288299>.
4. Клименко Ю. Соціально-психологічна діагностика, реабілітація та корекція особистості у кризових життєвих ситуаціях. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2025. Вип. 1 (14). С. 28–36.

DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(14\).2025.330876](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(14).2025.330876).

5. Тарасова І.О. Професійна підготовка практичного психолога до здійснення корекційно-відновлювальної роботи з постраждалими від війни. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Вип. 7. Т. 2. С. 91–101. DOI: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7\(2\)/2.2024.23](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/2.2024.23).

6. Шель Н.В. Формування професійної компетентності майбутніх психологів на етапі їх підготовки у вузі. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія «Психологічні науки»*. 2024. Вип. 1 (4). С. 40–50. DOI: [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.1\(4\).4](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.1(4).4).

References:

1. Bulakh, I. S., Voloshyna, V. V., Lohvytska, L. V. (2019). Suchasni osvitni psyhotekhnologii profesiinoyi pidhotovky maibutnikh psykholohiv [Modern educational psychotechnologies of professional training of future psychologists]. *Psykhologhiia ta psykhosotsialni interventsii*, 2, 20–29. Retrieved from: <https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/17080> [in Ukrainian].

2. Didenko, O., Yalanska, S., Anushkevych, V. (2024). Pidhotovka maibutnikh psykholohiv zatrebuvanykh na rynku pratsi v umovakh voiennoho ta povoiennoho chasu [Training future psychologists in demand in the labor market during wartime and post-war periods]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, 34, 50–55. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2024.34.317982> [in Ukrainian].

3. Kaliuzhna, Yu. I. (2023). Rozvytok hotovnosti do profesiinoyi pratsi maibutnikh psykholohiv u navchal'nomu protsesi [Development of readiness for professional work of future psychologists in the educational process]. *Psykhologhiia i osobystist'*, 2 (24), 209–221. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288299> [in Ukrainian].

4. Klymenko, Yu. (2025). Sotsialno-psykholohichna diahnostyka, rehabilitatsiia ta korektsiia osobystosti u kryzovykh zhyttievkykh sytuatsiakh [Socio-psychological diagnostics, rehabilitation and correction of personality in crisis life situations]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita*, 1 (14), 28–36. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(14\).2025.330876](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(14).2025.330876) [in Ukrainian].

5. Tarasova, I. O. (2024). Profesiina pidhotovka praktynohoho psykholoha do zdiisnennia korektsiino-vidnovliuvalnoyi roboty z postrazhdalymy vid viiny [Professional training of a practical psychologist to conduct corrective and restorative work with war victims]. *Osvitnio-naukovyi prostir*, 7(2), Vol. 2, 91–101. DOI: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7\(2\)/2.2024.23](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/2.2024.23) [in Ukrainian].

6. Shel, N. V. (2024). Formuvannia profesiinoyi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv na etapi yikh pidhotovky u vuzi [Formation of professional competence of future psychologists at the stage of their training in higher education institutions]. *Visnyk Donetskoho natsionalnoho universytetu imeni Vasylia Stusa. Seriya "Psykhologichni nauky"*, 1 (4), 40–50. DOI: [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.1\(4\).4](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2024.1(4).4) [in Ukrainian].

© Т. В. Новак, М. В. Ярошук, Ю. С. Мельник

Оглядова

Надійшла до редакції 24.09.2025

Прийнято до публікації 15.10.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-26>

Г. П. Зірчак¹, О. П. Зірчак²

¹*Національний університет «Одеська політехніка», м. Одеса, Україна*

²*Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова, м. Одеса, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7809-8154> – Г. П. Зірчак

<https://orcid.org/0009-0005-7978-3638> – О. П. Зірчак



zirchak.anna@op.edu.ua

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СТУДЕНТСЬКОЇ ПРОКРАСТИНАЦІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ

Анотація. У статті проаналізовано вплив прокрастинації на особистісний розвиток і навчальну діяльність студентів. Автори розглядають прокрастинацію як багатограний феномен, що може мати як конструктивний, так і деструктивний характер: у певних випадках вона сприяє досягненню професійних та особистісних цілей, а в інших – перешкоджає їх реалізації. Якщо схильність до відкладання виконання завдань призводить до негативних наслідків і викликає емоційний дискомфорт, виникає необхідність застосування методів психологічної корекції. Водночас важливим завданням є впровадження превентивних заходів, спрямованих на запобігання формуванню стійкої звички до прокрастинації.

Сформульовано ефективні психолого-педагогічні рекомендації для профілактики та подолання прокрастинаційної поведінки. У сфері навчання прокрастинація виявляється у відкладанні виконання завдань, що негативно позначається на якості засвоєння знань. Вона також стосується відпочинку: прокрастинатори звикають із відновленням сил, унаслідок чого втрачають енергетичні ресурси й підвищують рівень напруги. Це призводить до браку можливостей для ефективного виконання професійних завдань і перешкоджає самовдосконаленню.

Запропоновано шляхи подолання прокрастинації, що базуються на результатах емпіричного дослідження. Розглянуто ефективні методи зниження тривожності, підвищення мотивації та формування навичок саморегуляції. З огляду на серйозний негативний вплив прокрастинації на особистісний розвиток і навчальну діяльність студентів, нагальною є потреба у впровадженні ефективних заходів для її подолання. Своєчасна профілактика та застосування цілеспрямованих стратегій дозволяють підвищити рівень академічної успішності, зберегти психофізичне здоров'я та сприяти розвитку професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Ключові слова: прокрастинація, студенти, психолого-педагогічні рекомендації, саморегуляція, навчальна мотивація, самопізнання.

Н. P. Zirchak¹, O. P. Zirchak²

¹*National University "Odesa Polytechnic", Odesa, Ukraine*

²*Odesa I.I. Mechnikov National University, Odesa, Ukraine*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR OVERCOMING STUDENT PROCRASTINATION IN DISTANCE LEARNING CONDITIONS

Abstract. The article analyzes the impact of procrastination on the personal development and academic performance of students. The authors consider procrastination as a multifaceted phenomenon that can be both constructive and destructive: in certain cases it contributes to the achievement of professional and personal goals, and in others it hinders their implementation. If the tendency to postpone tasks leads to negative consequences

and causes emotional discomfort, it becomes necessary to apply psychological correction methods. At the same time, an important task is to implement preventive measures aimed at preventing the formation of a persistent habit of procrastination.

Effective psychological and pedagogical recommendations have been formulated for the prevention and overcoming of procrastination behavior. In the field of education, procrastination manifests itself in the postponement of task completion, which negatively affects the quality of knowledge acquisition. It also applies to rest: procrastinators delay their recovery, which wastes energy resources and increases stress levels. This leads to a lack of opportunities to effectively perform professional tasks and hinders self-improvement.

Ways to overcome procrastination are proposed, based on the results of empirical research. Effective methods for reducing anxiety, increasing motivation, and developing self-regulation skills are considered. Given the serious negative impact of procrastination on students' personal development and academic performance, there is an urgent need to implement effective measures to overcome it. Timely prevention and the application of targeted strategies allow to increase the level of academic success, maintain psychophysical health, and promote the development of professional competencies of future specialists.

Key words: procrastination, students, psychological and pedagogical recommendations, self-regulation, learning motivation, self-knowledge.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими і практичними завданнями. Вивчення феномена прокрастинації серед студентів в умовах дистанційного навчання є надзвичайно актуальним, адже він негативно позначається на професійному становленні майбутніх фахівців, ускладнюючи процес засвоєння знань та формування ключових компетентностей. Сучасні здобувачі освіти стикаються з низкою проблем: труднощами самоорганізації, браком навчальної мотивації, інформаційним перевантаженням і психологічною ізоляцією.

Важливо підкреслити, що прокрастинація не завжди є виключно індивідуальною рисою; вона часто формується під впливом зовнішніх чинників. Серед них – неефективна організація освітнього процесу, надмірні вимоги викладачів, а також технічні проблеми, притаманні дистанційній формі навчання.

За таких умов виникає необхідність комплексного підходу до вивчення проявів прокрастинації серед студентської молоді, аналізу її причин і наслідків. Водночас важливим завданням постає розробка ефективних психолого-педагогічних стратегій, спрямованих на зменшення зволікань, підвищення навчальної продуктивності та успішну адаптацію студентів до нових освітніх реалій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Прокрастинація – це відкладення справ на майбутнє (особливо завдань важливих, складних, тяжких чи неприємних). Результати теоретико-емпіричних досліджень засвідчують ефективність комплексного психолого-педагогічного супроводу студентів, схильних до прокрастинації. Такий супровід формує умови для прийняття студентами раціональних

рішень, сприяє їхньому професійному становленню та формуванню суб'єктності. Він передбачає розвиток самопізнання, самооцінювання, самовизначення та саморозвитку, що, у свою чергу, сприяє становленню вмотивованої, відповідальної та адаптивної особистості.

Психологи, аналізуючи феномен відповідальності, зазвичай розглядають його як особистісну рису характеру, притаманну людині властивість, поведінковий прояв особистості, соціальну якість, ставлення, екзистенційну даність або детермінанту внутрішньої саморегуляції тощо. Дослідники також підкреслюють, що відповідальність виявляється не лише у рисах характеру, а й у почуттях, свідомості, світосприйнятті та різних формах поведінки. При цьому рівень усвідомлення та прийняття людиною відповідальності істотно впливає на вибір нею стилю поведінки [1, с. 59].

В. Милацька підкреслює важливість залучення до процесу подолання прокрастинації всіх учасників освітнього процесу – як студентів, так і викладачів [8, с. 52]. Ю. Рудоманенко, І. Василенко акцентують увагу на необхідності врахування індивідуальних особистісних особливостей студентів, що дозволяє ефективно адаптувати методи впливу [2; 10].

Проведений О. Журавльовою та О. Журавльовим кластерний аналіз дозволив виділити кілька типів студентів-прокрастинаторів та розробити для кожного з них відповідні підходи. У ході кластерного аналізу було виокремлено чотири типи студентів-прокрастинаторів: ірраціонально-астенічний, демотивовано-ірраціональний, дезадаптивно-агресивний і демотиваційно-астенічний. Для кожного з них визначено специфічні психологічні риси та поведінкові патерни, що обумовлюють необхідність диференційованого підходу [4, с. 95–98].

На основі досліджень (В. Милацької, Ю. Рудоманенко, І. Василенко, О. Журавльової) визначено, що ефективна боротьба з прокрастинацією передбачає комплексний психолого-педагогічний супровід. Він має бути орієнтований на розвиток самопізнання, самовизначення, самооцінювання та саморозвитку студента. Успішна реалізація цього процесу можлива лише за умов врахування індивідуальних особливостей особистості та залучення всіх учасників освітнього процесу.

Мета статті – дослідити прояви прокрастинації студентів у процесі дистанційного навчання, сформулювати ефективні психолого-педагогічні рекомендації, спрямовані на мінімізацію цього феномена, запропонувати шляхи її подолання для підвищення ефективності освітньої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Прокрастинація – явище зростаючої актуальності в контексті вищої освіти. Вона негативно впливає на академічну успішність, емоційне благополуччя та особистісне становлення студентів. Своєчасна профілактика й корекція проявів прокрастинації є запорукою ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців [6, с. 112].

Аналіз наукових джерел засвідчив, що переконливі докази залежності прокрастинації від рівня освіти, інтелектуальних характеристик, національної належності чи гендеру відсутні. Найімовірніше, дане явище детермінується особливостями внутрішнього світу особистості та її суб'єктивними характеристиками. Сучасні дослідження трактують прокрастинацію як відображення індивідуальної емоційної сфери людини, тісно пов'язане з її психоемоційними станами. Загальний показник структурних компонентів прокрастинації має позитивний зв'язок із загальним показником наслідків, а також із особистісними та негативними особистісними наслідками, негативними міжособистісними, соціальними й загалом негативними наслідками. Водночас він виявляє від'ємний зв'язок із позитивними міжособистісними, позитивними соціальними та загалом позитивними наслідками [10, с. 140].

До суб'єктивних характеристик прокрастинатора відносять соціально орієнтовану активність, мотиваційні особливості, здатність до самозмін, уміння розподіляти час, рівень самоставлення, особистісні ресурси та базові переконання. Останні формують ціннісну сферу людини, визначають її ставлення до життєвих обставин і зумовлюють переживання задоволення чи емоційного дискомфорту. Таким чином, не лише внутрішні характеристики, а й зовнішні прояви прокрастинації та їх наслідки формують загальну структуру цього феномена [9, с. 67–68].

У деяких випадках риси характеру прокрастинаторів настільки загострюються, що це призводить до повторюваних конфліктів і нервових зривів. Їхній потенціал до самозмін є низьким, що свідчить про психічну ригідність. Найпоширеніші риси – невпевненість, брак внутрішніх ресурсів, слабка усвідомлення власних сильних сторін та нездатність їх використовувати.

Такі особистості не вміють ефективно розподіляти час: прагнучи успіху, вони більше орієнтовані на перевагу над іншими, ніж на досягнення досконалості. Для них характерні самоізоляція, схильність до негативних емоцій, занижена самооцінка та негативні базові переконання. Соціальна активність у таких людей виражена слабо, а домінування мотиваційного компонента над іншими засвідчує наявність прагнення до дії при обмежених можливостях її реалізації [2, с. 93–94].

На основі теоретичного аналізу наукових психологічних джерел, визначеної мети та завдань дослідження була створена програма емпіричного дослідження. До дослідницької вибірки увійшли студенти Національного університету «Одеська політехніка», навчання яких відбувається саме в дистанційному форматі. Визначено вибірку учасників, до якої увійшли 30 студентів технічних спеціальностей. Збір даних проводився в онлайн-форматі через спеціалізований вебпортал <https://psymag.info/> [11].

Така структура дослідження дозволила системно дослідити вплив особистісних факторів на прояви прокрастинації у студентів в умовах дистанційного навчання.

У ході емпіричного дослідження було застосовано дві методики: «Шкала загальної прокрастинації» К. Лей (General Procrastination Scale, GPS) в адаптації Т. Юдеевої та анкета «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» М. Дворник.

Шкала загальної прокрастинації розроблена для оцінки рівня схильності людини до прокрастинації (відкладання виконання завдань) в різних життєвих сферах. Методика дозволяє виявити загальну тенденцію до відстрочення важливих справ, а також рівень свідомої організації часу. Автором оригінальної методики є К. Лей (Clarry Lay). Основна ідея шкали базується на дослідженнях прокрастинації як явища, яке супроводжується відкладенням справ, що веде до негативних наслідків у професійній, навчальній та особистій сферах [7, с. 64–66].

Анкета «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» М. Дворник спрямована на виявлення причин, які обумовлюють схильність особистості до відтермінування завдань. Методика дозволяє визначити основні фактори, що сприяють прокрастинації, та зрозуміти пси-

хологічні особливості особистості, які ускладнюють своєчасне виконання завдань [3, с. 107–110].

Емпіричний аналіз здійснювався із дотриманням статистичних принципів, зокрема з використанням нормалізації розподілів відповідно до нормальної моделі. У процесі багатовимірного аналізу результатів було виконано стандартизацію діагностичних показників шляхом переведення даних у відсоткові значення. Це дозволило визначити частку учасників із високим, середнім та низьким рівнями досліджуваних характеристик.

Ця таблиця містить статистичні дані, отримані за результатами анкетування респондентів за шкалами, що оцінюють схильність до відтермінування завдань:

1. Шкала «Знижений рівень зацікавленості»

Мінімум: 8, максимум: 26, середнє: 17.

Найбільше значення розкиду (дисперсія: 17.72).

2. Шкала «Схильність до прокрастинації»

– Найвищий середній бал: 56.5.

– Найменший коефіцієнт варіації (6.43%), що свідчить про невелику варіативність значень.

3. Шкала «Орієнтація на соціальну винагороду»

– Мінімум: 10, максимум: 27, середнє: 20.87.

Таблиця дозволяє оцінити тенденції та розподіл респондентів за рівнями прокрастинації та пов'язаних із нею факторів. Дані описують різні психологічні шкали та показники для аналізу особистісної схильності до прокрастинації.

Для визначення взаємозв'язків між досліджуваними факторами було здійснено кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта кореляції r Пірсона та t -критерію Стьюдента для незалежних вибірок. Отримані результати забезпечили значущу та інформативну характеристику психометричних параметрів прокрастинації.

Наведемо деякі з них у вигляді діаграм. Діаграма розсіювання (графік кореляції) – це графічний метод відображення даних, який використовується для аналізу взаємозв'язків між двома змінними. На графіку кожна точка представляє пару значень змінних: одна змінна відкладається по осі X , інша – по осі Y .

На діаграмі розсіювання зображено взаємозв'язок між зниженим рівнем зацікавленості (по осі X) та схильністю до прокрастинації (по осі Y).

Основні характеристики:

1. Кореляція:

– коефіцієнт кореляції $R = 0,6936$, що вказує на помірно сильний позитивний зв'язок між двома змінними;

– значення $p = 4,7959 \times 10^{-26}$ показує, що кореляція є статистично значущою ($p < 0,05$).

2. Тенденція:

– чорна лінія на діаграмі ілюструє нелінійну тенденцію: зі зниженням рівня зацікавленості схильність до прокрастинації поступово зростає;

Таблиця 1

Описові статистики за вибіркою дослідження

Тест	Анкета «Причини особистісної схильності до відтермінування завдань» М. Дворник					Методика «Шкала загальної прокрастинації» К. Лей (General Procrastination Scale (GPS), в адаптації Т.Ю. Юдєєвої
	Шкала	Знижений рівень зацікавленості	Недооцінка готовності до виконання завдання	Орієнтація на соціальну винагороду	Подолання страху відповідальності	Схильність до педантизму
Мінімальне	8	30	11	9	19	43
Середнє	17	46,73	20,87	18,67	25,97	56,6
Максимальне	26	63	31	27	32	70
Мода	17	47	22	24	27	62
Медіана	17	46	21	19	26,5	57
Дисперсія	17,72	65,79	15,29	21,75	13,48	68,73
Стандартне відхилення	4,21	8,11	3,91	4,66	3,67	8,29
Коефіцієнт варіації	0,25	0,17	0,19	0,25	0,14	0,15

Джерело: згенеровано системою <https://psymag.info/>

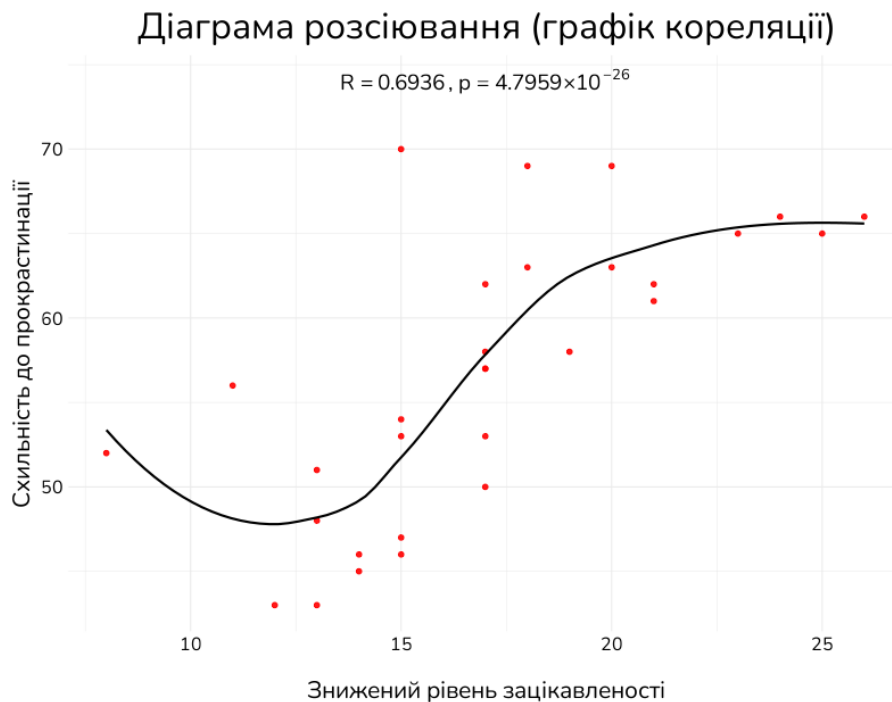


Рис. 1. Взаємозв'язок між зниженим рівнем зацікавленості та схильністю до прокрастинації

Джерело: згенеровано системою <https://psymag.info/>

– спостерігається S-подібна крива, що вказує на зміну характеру взаємозв'язку залежно від рівня зацікавленості.

3. Розподіл даних:

– точки розташовані з деякою розсіюваністю, проте загальна тенденція залишається позитивною;

– при низькому рівні зацікавленості (праворуч на осі X) схильність до прокрастинації є високою, близько 70.

Отже, зниження рівня зацікавленості має тенденцію до підвищення схильності до прокрастинації. Статистично значущий коефіцієнт кореляції

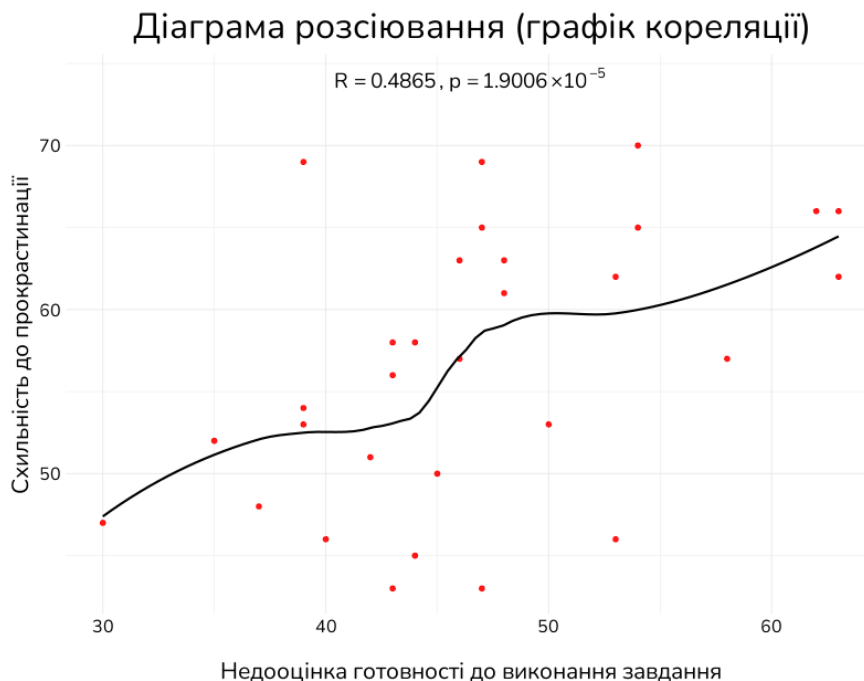


Рис. 2. Взаємозв'язок між недооцінкою готовності до виконання завдання та схильністю до прокрастинації

Джерело: згенеровано системою <https://psymag.info/>

підтверджує наявність суттєвого взаємозв'язку між цими показниками.

На діаграмі представлено розсіювання даних з накладеним трендом кореляції між двома змінними:

1. Х-вісь: недооцінка готовності до виконання завдання.

2. Y-вісь: схильність до прокрастинації.

Характеристики діаграми:

– Коефіцієнт кореляції $R = 0,4865$, що вказує на помірно позитивну кореляцію між змінними.

– $p = 1,906 \times 10^{-5}$, що свідчить про статистичну значущість отриманого результату.

– Тренд: Чорна лінія показує нелінійну залежність. Схильність до прокрастинації зростає зі збільшенням недооцінки готовності до виконання завдання, зокрема, після середніх значень ця тенденція стає більш вираженою.

Діаграма показує, що в міру збільшення недооцінки готовності до виконання завдання зростає і схильність до прокрастинації. Зв'язок є помірно сильним і статистично значущим.

1. Змінні на діаграмі:

– Х-вісь: подолання страху відповідальності.

– Y-вісь: схильність до прокрастинації.

– Червоні точки – індивідуальні спостереження (пари значень для двох змінних).

– Чорна лінія тренду (локальна регресія LOESS) показує загальну тенденцію у розподілі точок.

2. Кореляція:

– Коефіцієнт кореляції $R = 0,6413$ – вказує на помірно сильний позитивний зв'язок між «Подоланням страху відповідальності» та «Схильністю до прокрастинації».

– $p = 8,122 \times 10^{-26}$ – надзвичайно низьке значення, що вказує на високу статистичну значущість зв'язку ($p < 0,05$).

3. Взаємозв'язок:

– З ростом «Подолання страху відповідальності» спостерігається збільшення значень «Схильності до прокрастинації».

– Лінія тренду демонструє зростаючу тенденцію зі збільшенням значень на осі X.

– Існує помірно сильний позитивний зв'язок між подоланням страху відповідальності та схильністю до прокрастинації ($R = 0,6413$).

– Чим більше респондент долає страх відповідальності, тим вища його схильність до прокрастинації.

– Зв'язок є статистично значущим, оскільки p – значення надзвичайно мале ($p \approx 0$).

Результати дослідження дозволили окреслити типовий образ прокрастинатора з високим рівнем загальної прокрастинації. Така особистість характеризується невпевненістю в собі, психічною та емоційною виснаженістю, самокритичністю, схильністю до негативних емоційних станів, некомпетентністю у розподілі часу, тенденцією до

Діаграма розсіювання (графік кореляції)

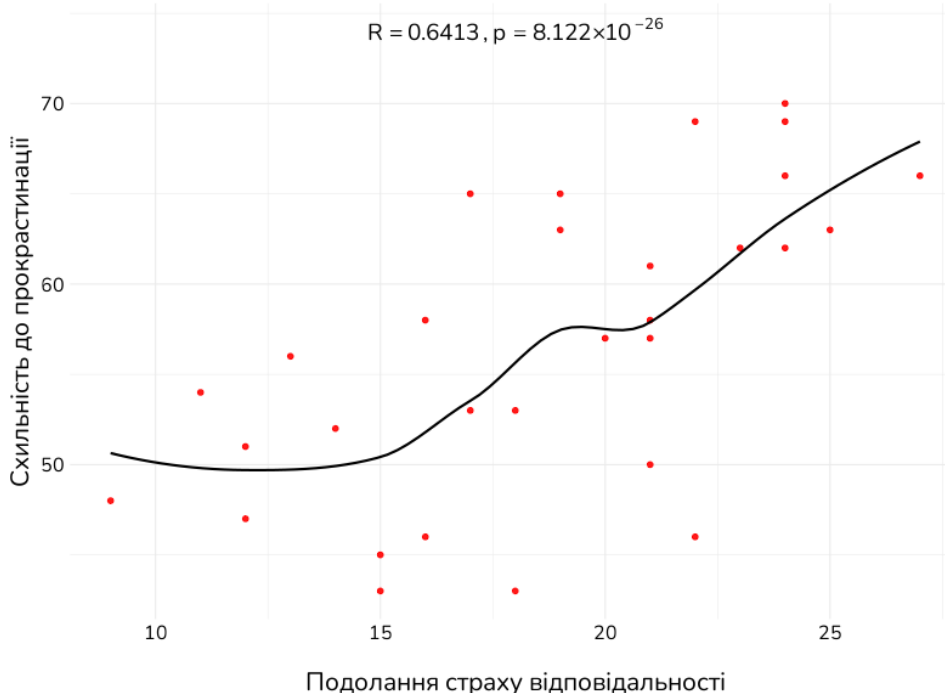


Рис. 3. Взаємозв'язок між подоланням страху відповідальності та схильністю до прокрастинації

Джерело: згенеровано системою <https://psymag.info/>

самоізоляції та труднощами у встановленні позитивних міжособистісних стосунків. Вона часто уникає виконання важливих справ, ігнорує дедлайни, має труднощі в освітньому процесі, проте прагне самоствердження й успіху, що здебільшого реалізується через конкуренцію.

На основі проведеного аналізу особистісних характеристик прокрастинаторів, їх поведінкових проявів і наслідків зволікання було сформульовано низку психокорекційних вправ, орієнтованих на головну мету – зниження рівня прокрастинації. Пропоновані нами вправи є результатом адаптації вже відомих технік і включають індивідуальні, парні та групові формати роботи. Основна увага зосереджена на самопізнанні, розвитку ресурсності та підвищенні рівня саморегуляції.

У своїй роботі ми застосовували три основні групи методів: техніки розвитку ціннісно-ресурсної сфери, техніки самоконтролю й саморегуляції, а також профілактично-роз'яснювальні заходи. Важливо зазначити, що зазначений поділ досить умовний, адже багато технік мають універсальний характер і можуть бути віднесені до кількох категорій одночасно.

Ефективна робота з подолання прокрастинації передбачає не лише застосування технік, а й індивідуальні та групові заняття. Запропоновані психологічні заходи спрямовані на вирішення таких завдань:

1. Корекція ціннісно-ресурсної сфери: підвищення рівня впевненості у собі, формування довіри до світу та відчуття самоцінності, активізація особистісних ресурсів, стимулювання соціально орієнтованої активності, розвиток навичок співчутливого ставлення до себе, розстановка пріоритетів у часі й житті загалом, а також підвищення психічної гнучкості.

2. Формування навичок самоконтролю та саморегуляції: освоєння дієвих методів релаксації, зміцнення сили волі та розвиток здатності зосереджуватися на поточному моменті.

3. Профілактично-роз'яснювальні заходи: інформування про природу прокрастинації, її причини та наслідки, а також розробка стратегій для її подолання на рівні особистісної поведінки.

Важливою особливістю психологічної корекції є необхідність рівномірного регулювання всіх компонентів прокрастинації. Згідно з результатами досліджень, особи з високим рівнем прокрастинації демонструють когнітивні помилки, порушене сприйняття особистісного та зовнішнього часу, мотиваційно-ціннісний конфлікт, а також схильність до переживання деструктивних емоційних станів. Ця рівномірність проявів дозволяє обирати будь-який компонент як «вхідну

точку» для психокорекційної роботи. Поліпшення однієї зі сфер – когнітивної, поведінкової, емоційної або часової – призведе до поступового прогресу в інших, адже вони є взаємопов'язаними.

Студенти з високою внутрішньою мотивацією демонструють більшу ефективність і стабільну продуктивність. Для досягнення цього рівня важливо формувати конкретні, досяжні цілі, розробляти детальні плани, здійснювати самоконтроль і аналіз виконання завдань. Рекомендовано складати плани на різні часові горизонти – від дня до десятиліть [5, с. 79].

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Подолання прокрастинації студентів потребує комплексного, системного та індивідуалізованого підходу. Врахування типологічних особливостей прокрастинаторів, впровадження психолого-педагогічних інтервенцій, орієнтованих на формування навичок саморегуляції, мотивації та емоційного балансу, є необхідними умовами успішного академічного та особистісного розвитку.

Отже, дистанційне навчання вимагає від студентів високого рівня самоорганізації та адаптивності. Використання ефективних стратегій та принципів планування допоможе подолати прокрастинацію і сприятиме продуктивнішій роботі.

Список літератури:

1. Богдан Ж., Підбуцька Н., Серета Н., Солодовник Т. Психолого-педагогічні аспекти діагностики та шляхів формування відповідальності особистості майбутніх фахівців. *Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал*. Харків: НТУ «ХПІ». 2021. № 1. С. 36–43. DOI: <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2021.1.05>
2. Василенко І.А. Специфіка самоставлення особистості. *Науковий журнал «Габітус»*. Одеса. Видавничий дім «Гельветика». 2021. Випуск 23. С. 25–32. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2021.23.15>
3. Дворник М. С. Прокрастинація в конструюванні особистісного майбутнього : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 120 с.
4. Журавльова О., Журавльов О. Типологічні особливості прояву прокрастинації в студентів. *Психологічні перспективи*. 2020. Вип. 36. С. 86–99. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2020-36-86-99>
5. Зірчак Г.П., Гузенко В.А. Проблеми прокрастинації серед студентської молоді в умовах дистанційного навчання. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали двадцять четвертої міжнародної науково-практичної конференції* (м. Одеса, 18 листопада 2024 р.) / гол. ред. В.В. Корнещук. Одеса: ФОП Бондаренко М. О., 2024. С.78–80.
6. Зірчак Г.П., Зірчак О.П. Особливості формування академічної прокрастинації студентів в умовах дистан-

ційного навчання. *Психологія та соціальна робота*. 2025. Вип. 1(61). С.109–116. DOI: <https://doi.org/10.32782/2707-0409.2025.1.10>

7. Карамушка Л. М., Бондарчук О. І., Грубі Т. В. Методики дослідження перфекціонізму, трюдоголізму та прокрастинації особистості: методичний посібник / Л. М. Карамушка, О. І. Бондарчук, Т. В. Грубі. Кам'янець-Подільський : ПП «Аксиома», 2019. 80 с.

8. Милацька В.В. Психолого-педагогічний супровід в умовах модернізації освітнього середовища технічного коледжу. *Молодий вчений*, 2018. 4(56). С.52–55.

9. Назарук Н.В. Прокрастинація як психологічний феномен. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (3), 2022. С. 66–70. DOI: <https://doi.org/10.32782/psvvisnyk/2022.3.13>

10. Рудоманенко Ю. Прокрастинація: співвідношення її структурних показників та наслідків для особистості. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2022. Випуск 13. С. 137–142. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2022.13.17>

11. Прокрастинація студентської молоді в умовах дистанційного навчання. URL: <https://psymag.info/research/prokrastynatsiia-studentskoi-molodi-v-umovakh-dystantsiinoho-navchannia-1732213332>.

References:

1. Bohdan Zh., Pidbutska N., Sereda N., Solodovnyk T. (2021). Psykholoho-pedahohichni aspekty diahnozyky ta shliakhiv formuvannia vidpovidalnosti osobystosti maibutnikh fakhivtsiv [Psychological and pedagogical aspects of diagnostics and ways of forming personal responsibility of future specialists]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy. Shchokvartalnyi naukovo-praktychnyi zhurnal. Kharkiv: NTU «KhPI»*. № 1, 36–43 [in Ukrainian].

2. Vasylenko, I. A. (2021). Spetsyfika samostavlennia osobystosti [Specificity of the individual's self-attitude]. *Naukovyi zhurnal «Habitus»*. Odesa. Vydavnychiy dim «Helvetyka». Vypusk 23, 25–32 [in Ukrainian].

3. Dvornyk, M. S. (2018). Prokrastynatsiia v konstruiuvanni osobystisnoho maibutnoho [Procrastination in constructing a personal future]: monohrafiia. *Kropyvnytskyi : Imeks-LTD*, 120 [in Ukrainian].

4. Zhuravlova, O. (2019). Typolohichni pidkhidi do vyvchennia konstruktivnoho prokrastynatsii [A typological approach to the study of the construct of procrastination].

Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii, 1(6), 51–54 [in Ukrainian].

5. Zirchak H.P., Huzenko V.A. (2024). Problemy prokrastynatsii sered studentskoi molodi v umovakh dystantsiinoho navchannia [Problems of procrastination among students in distance learning]. *Aktualni doslidzhennia v sotsialnii sferi: materialy dvadtsiat chetvertoi mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Odesa, 18 lystopada 2024 r.) / hol. red. V.V. Korneshchuk*. Odesa: FOP Bondarenko M. O., 78–80 [in Ukrainian].

6. Zirchak H.P., Zirchak O.P. (2025). Osoblyvosti formuvannia akademichnoi prokrastynatsii studentiv v umovakh dystantsiinoho navchannia [Peculiarities of the formation of academic procrastination among students in distance learning.]. *Psykholohiia ta sotsialna robota*, 1 (61), 109–116 [in Ukrainian].

7. Karamushka, L. M., Bondarchuk, O. I., Hrubii, T. V. (2019). Metodyky doslidzhennia perfektsionizmu, trudoholizmu ta prokrastynatsii osobystosti [Methods for researching perfectionism, workaholism, and personality procrastination]: metodychnyi posibnyk / L. M. Karamushka, O. I. Bondarchuk, T. V. Hrubii. Kam'ianets-Podilskyi: PP «Aksioma», 80 [in Ukrainian].

8. Mylatska, V.V. (2018). Psykholoho-pedahohichniy suprovod v umovakh modernizatsii osvitnoho sere-dovyshcha tekhnichnoho koledzhu [Psychological and pedagogical support in the context of modernization of the educational environment of a technical college]. *Molodyi vchenyi*, 4(56), 52–55 [in Ukrainian].

9. Nazaruk, N. V. (2022). Prokrastynatsiia yak psykholohichniy fenomen [Procrastination as a psychological phenomenon]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Psykholohiia*, (3), 66–70 [in Ukrainian].

10. Rudomanenko, Yu. (2022). Prokrastynatsiia: spivvidnoshennia yii strukturnykh pokaznykiv ta naslidkiv dlia osobystosti [Procrastination: the correlation between its structural indicators and consequences for the individual]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii psykholohichni nauky*. 13, 137–142 [in Ukrainian].

11. Prokrastynatsiia studentskoi molodi v umovakh dystantsiinoho navchannia [Procrastination among students in distance learning environments]. Retrieved from: <https://psymag.info/research/prokrastynatsiia-studentskoi-molodi-v-umovakh-dystantsiinoho-navchannia-1732213332>.

© Г. П. Зірчак, О. П. Зірчак

Науково-методична

Надійшла до редакції 04.09.2025

Прийнято до публікації 20.10.2024

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-27>

О. М. Федішин

*Львівський державний університет внутрішніх справ,
м. Львів, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-3003> – О. М. Федішин

✉ tori_1986_07@ukr.net

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ, НАСЛІДКИ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

Анотація. У статті досліджено феномен професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти в контексті сучасних суспільних викликів – пандемії COVID-19 та воєнного стану в Україні. Ці фактори суттєво змінили умови освітнього процесу, зумовивши зростання психологічного навантаження, емоційного виснаження, тривожності та втрати стабільності професійного життя. Визначено основні психологічні та організаційні чинники розвитку вигорання, серед яких: перевантаження, хронічний стрес, низький рівень соціальної підтримки, труднощі адаптації до дистанційного й змішаного навчання, емоційна нестійкість у період кризових подій. Окрему увагу приділено впливу воєнних реалій – обстрілів, евакуації, вимушеного переміщення викладачів і студентів, що посилюють прояви тривожності та професійної дезадаптації.

Розкрито наслідки професійного вигорання для викладачів та закладів освіти – емоційне виснаження, байдужість до студентів, зниження ефективності педагогічної діяльності, погіршення якості освітнього процесу. На основі аналізу сучасних наукових досліджень окреслено ефективні шляхи профілактики та подолання вигорання. На індивідуальному рівні – це розвиток психологічної стійкості, саморегуляції, вміння зберігати баланс між роботою й особистим життям. На організаційному рівні – створення підтримувального освітнього середовища, підвищення культури взаємодії, психологічний супровід персоналу.

Зроблено висновок, що подолання професійного вигорання можливе лише за умови комплексного підходу, який охоплює індивідуальні, міжособистісні та інституційні стратегії, спрямовані на збереження психічного здоров'я викладачів і забезпечення стійкості освітнього процесу в кризових умовах.

Ключові слова: професійне вигорання, викладачі, заклади вищої освіти, психологічні чинники, освітній процес, стресостійкість.

О. М. Fedyshyn

Lviv State University of Internal Affairs, Lviv, Ukraine

PROFESSIONAL BURNOUT OF UNIVERSITY TEACHERS: PSYCHOLOGICAL FACTORS, CONSEQUENCES, AND COPING

Abstract. The article examines the phenomenon of professional burnout among university lecturers in the context of modern social challenges such as the COVID-19 pandemic and martial law in Ukraine. These factors have significantly transformed the conditions of the educational process, causing increased psychological pressure, emotional exhaustion, anxiety, and instability in professional life. The main psychological and organizational factors contributing to burnout are identified, including overload, chronic stress, lack of social support, difficulties in adapting to remote and hybrid learning, and emotional instability during crisis situations. Particular attention is paid to the impact of war-related realities – shelling, evacuation, forced displacement of teachers and students – which intensified anxiety and professional maladaptation.

The consequences of professional burnout for educators and educational institutions are revealed: emotional fatigue, indifference toward students, reduced teaching efficiency, and a decline in the quality

of the educational process. Based on the analysis of modern scientific research, the paper outlines effective ways to prevent and overcome burnout. At the individual level, this includes the development of psychological resilience, self-regulation, and the ability to maintain work-life balance. At the organizational level, emphasis is placed on creating a supportive educational environment, improving the culture of interaction, and providing psychological assistance to staff.

The article concludes that overcoming professional burnout is possible only through a comprehensive approach combining individual, interpersonal, and institutional strategies aimed at preserving teachers' mental health and ensuring the sustainability of the educational process under crisis conditions.

Key words: professional burnout, lecturers, higher education institutions, psychological factors, educational process, stress resilience.

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку вищої освіти в Україні та світі особливої актуальності набуває проблема професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти. Пандемія COVID-19 радикально змінила формат освітнього процесу, перевівши його в дистанційний або змішаний режим. Викладацька діяльність поєднує у собі високі інтелектуальні та емоційні навантаження, потребує постійного вдосконалення професійної компетентності, гнучкості у взаємодії зі студентами, колегами та адміністрацією. Не менш потужним стресогенним чинником став воєнний стан в Україні. Викладачі стикаються з ризиком обстрілів, евакуацією, вимушеним переміщенням закладів освіти, втратою робочих місць, постійною тривогою за себе та своїх близьких. У таких умовах зростає емоційне напруження, знижується відчуття безпеки та професійної стабільності [1, с. 10].

Тривалий вплив цих чинників сприяє виникненню синдрому професійного вигорання, що проявляється у виснаженні, втраті мотивації, зниженні якості педагогічної діяльності, а також негативно впливає на психологічне здоров'я викладачів. Проблема має не лише індивідуальний, а і соціальний вимір, адже вигорання педагогічних кадрів безпосередньо позначається на результативності освітнього процесу, успішності студентів та іміджі закладу вищої освіти.

Зважаючи на зростання інтенсивності роботи викладачів та високі вимоги до їхньої професійної діяльності, дослідження психологічних чинників вигорання та пошук ефективних шляхів його подолання стають одними з пріоритетних завдань сучасної психолого-педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного вигорання тривалий час перебуває у полі зору вітчизняних та зарубіжних дослідників. У науковій літературі вона розглядається як комплексний психоемоційний стан, що формується під впливом тривалого стресу й надмірних професійних навантажень [2, с. 89]. Однією з перших ґрунтовних концепцій вигорання є модель К. Маслач, яка виділяє три основні складники синдрому: емоційне виснаження,

деперсоналізацію та зниження особистісних досягнень. Подальший розвиток проблематика отримала у працях В. Бойка, котрий розробив діагностичну методику оцінки рівня вигорання та описав специфіку його перебігу у представників професійної сфери «людина – людина».

Сучасні публікації (2020–2024 рр.) акцентують увагу на тому, що пандемія COVID-19 і війна в Україні стали потужними каталізаторами розвитку вигорання серед освітян через порушення звичних форм комунікації, дистанційну роботу, психологічну ізоляцію, а також постійний вплив воєнних загроз [3, с. 206].

У контексті педагогічної діяльності питання вигорання досліджували Л. Карамушка, Н. Пов'якель, О. Столяренко, які відзначають, що саме викладачі та вчителі належать до групи ризику через постійні інтелектуальні та емоційні навантаження. Серед сучасних українських досліджень увага зосереджується на особливостях проявів вигорання у викладачів вищої школи, його впливі на професійну ефективність та стратегіях психологічної підтримки.

Зарубіжні автори (Ch. Maslach, W. Schaufeli, M. Leiter, H. Freudemberger та ін.) наголошують на тісному зв'язку між вигоранням і рівнем професійної задоволеності, умовами праці, організаційною культурою та особистісними характеристиками фахівця. Дослідження останніх років також підкреслюють роль емоційного інтелекту і стресостійкості як ресурсів, що знижують ризик розвитку синдрому вигорання.

Попри наявність значного наукового доробку, не досить вивченими залишаються специфічні психологічні чинники професійного вигорання викладачів саме закладів вищої освіти України, а також практичні аспекти впровадження програм його профілактики та подолання [4, с. 143]. Це зумовлює необхідність подальшого дослідження проблеми в умовах сучасних трансформацій системи вищої освіти.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз психологічних чинників виникнення професійного вигорання у викладачів закладів вищої освіти, а також визначення ефективних шляхів

його профілактики та подолання в умовах сучасної вищої школи з урахуванням впливу пандемії COVID-19 та війни в Україні.

Для досягнення мети поставлено такі завдання:

- охарактеризувати сутність та структуру професійного вигорання;
- визначити основні психологічні й організаційні чинники його формування;
- проаналізувати специфіку проявів вигорання в умовах пандемії та воєнного стану;
- обґрунтувати ефективні шляхи профілактики і подолання цього явища у сучасному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Професійне вигорання викладачів закладів вищої освіти – складне психоемоційне явище, що формується під впливом тривалого стресу, надмірних навантажень і соціально-психологічних факторів професійного середовища. Серед чинників, які найчастіше провокують вигорання, виокремлюють невизначеність професійного майбутнього, емоційну нестійкість, дефіцит часу для відпочинку, конфліктність у колективі та надмірне почуття відповідальності за результати діяльності [5, с. 45].

Останні роки значно посилили дію цих чинників. Пандемія COVID-19 стала потужним випробуванням для освітян: дистанційне та змішане навчання вимагало опанування нових технологій, підвищило когнітивне та емоційне навантаження, спричинило соціальну ізоляцію та зниження якості міжособистісної взаємодії зі студентами. Викладачі часто опинялися в умовах інформаційного перевантаження, нестачі зворотного зв'язку й відчуття емоційного спустошення.

Додатковим стресогенним чинником стала війна в Україні. Постійні обстріли, вимушене переміщення населення й навчальних закладів, небезпека для життя, часті повітряні тривоги та втрата стабільності спричинили підвищення тривожності й загострення відчуття безпорадності. У багатьох випадках викладачі працюють у нових або тимчасових умовах, поєднуючи професійні обов'язки з волонтерською діяльністю та турботою про власні сім'ї. Це зумовлює постійне емоційне напруження та виснаження ресурсів саморегуляції.

Психологічні механізми професійного вигорання мають етапний характер. На початковому етапі виникає відчуття втоми, зниження інтересу до роботи, втрата ентузіазму. Далі формуються прояви деперсоналізації – байдужість або роздратування щодо студентів, уникання професійних контактів. Завершальний етап характеризується емоційним виснаженням, зниженням ефективності діяльності, порушенням сну, апа-

тією, що нерідко призводить до психосоматичних симптомів.

Феномен професійного вигорання розглядається сучасною психологічною наукою як складний багатовимірний стан, що виникає під впливом тривалих професійних та емоційних навантажень і призводить до зниження працездатності, втрати мотивації, негативних змін у системі міжособистісних стосунків. Вперше поняття «burnout» було введено у науковий обіг американським психіатром Г. Фрейденбергером у 1974 році для опису психоемоційного виснаження працівників соціальних професій. Згодом найбільш поширеною стала концепція К. Маслач, яка розробила трикомпонентну модель вигорання, що включає:

- емоційне виснаження – відчуття спустошеності, хронічної втоми, брак ресурсів для виконання професійних обов'язків;

- деперсоналізацію – негативне, відсторонене або цинічне ставлення до колег та студентів;

- редукцію особистісних досягнень – відчуття професійної некомпетентності, зниження самооцінки, сумніви у значущості своєї праці. У подальших дослідженнях (Maslach & Leiter, 1997; Schaufeli & Buunk, 2003) вигорання трактується як результат дисбалансу між вимогами професійного середовища та особистісними ресурсами спеціаліста [5, с. 52]. Вітчизняні вчені (Л. Карамушка, Н. Пов'якель, О. Столяренко та ін.) акцентують на тому, що педагогічна діяльність відзначається підвищеним ризиком вигорання через інтенсивну емоційну взаємодію з людьми, необхідність постійного контролю та відповідальність за результати навчання студентів.

Особливістю синдрому вигорання є його поступовий розвиток. В. Бойко виділяє кілька стадій формування вигорання: напруження, резистенція та виснаження. На першій стадії домінують тривожність, незадоволення собою та професійними результатами. Друга стадія проявляється у прагненні уникати додаткового навантаження, байдужості до студентів і колег. На завершальному етапі виникають хронічна втома, психосоматичні порушення, апатія, що негативно позначається як на професійній, так і на особистісній сферах життя.

Таким чином, вигорання не є лише індивідуальною психологічною проблемою, а комплексним феноменом, який залежить від взаємодії особистісних характеристик та організаційного середовища. Саме тому дослідження його причин і механізмів має особливе значення для забезпечення ефективності освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Серед організаційних факторів вигорання важливу роль відіграють надмірна кількість навчаль-

них годин, перевантаженість звітною документацією, низька оплата праці, нечіткість вимог і критеріїв оцінювання результатів діяльності. В умовах війни ці фактори посилюються дефіцитом матеріальних ресурсів, перебоями зі зв'язком, порушенням комунікацій та відсутністю стабільності навчального процесу.

Згідно з дослідженнями українських психологів, емоційне виснаження частіше спостерігається у викладачів, які мають високий рівень емпатії та схильність до самопожертви. Постійне співпереживання студентам у кризових обставинах (особливо під час війни) призводить до зниження власних енергетичних ресурсів і появи емоційної «черствості».

Наслідки професійного вигорання проявляються не лише у психологічному стані викладачів, а й у якості освітнього процесу. Зниження мотивації до викладання, формальне ставлення до студентів, емоційна відчуженість та втрата задоволення від роботи негативно впливають на ефективність навчання. Зрештою, це може призводити до професійної деградації, підвищення рівня конфліктності в колективі та зниження іміджу освітнього закладу [6, с. 13].

Шляхи подолання та профілактики професійного вигорання викладачів. Подолання та профілактика професійного вигорання викладачів закладів вищої освіти є одним із пріоритетних напрямів сучасної психології та педагогіки. Оскільки вигорання має комплексний характер, ефективні шляхи його подолання повинні включати як індивідуальні, так і організаційні стратегії [7, с. 13].

Індивідуальні стратегії. На особистісному рівні важливу роль відіграють навички психологічної саморегуляції. Викладачеві доцільно опанувати техніки релаксації, дихальні вправи, методи когнітивної перебудови мислення. Значним ресурсом є розвиток емоційного інтелекту, що дозволяє краще розуміти власні емоції та емоції студентів, регулювати поведінку у складних ситуаціях.

Не менш важливим є використання принципів тайм-менеджменту: раціональне планування робочого часу, розподіл навантаження, уникнення «емоційного перевантаження» через надмірну кількість завдань. Практика «малих кроків» (поступове виконання складних завдань) та встановлення чітких меж між професійною та особистою сферами життя допомагають підтримувати баланс і запобігати виснаженню.

Особливу увагу слід приділяти ресурсним видам діяльності – спорту, творчості, хобі, які відновлюють внутрішній енергетичний баланс. Важливою є й психологічна підтримка з боку

колег, друзів та родини. У багатьох країнах практикується професійне консультування викладачів, індивідуальна та групова психотерапія, коучинг.

Організаційні заходи. Не менш значущим є створення у закладах вищої освіти умов, що сприяють зниженню рівня вигорання. Передусім це раціональний розподіл робочого навантаження, уникнення надмірної бюрократизації, оптимізація адміністративних процесів. Система оцінювання праці викладача має бути прозорою та стимулювати професійний розвиток.

Ефективним заходом є впровадження програм підвищення кваліфікації, орієнтованих не лише на професійні знання, а й на розвиток психологічної компетентності, стресостійкості, умінь управління конфліктами. Корисним є проведення тренінгів командоутворення, що покращують соціально-психологічний клімат у колективі, формують культуру взаємної підтримки.

Соціальна підтримка. Важливим захисним чинником є соціальна підтримка викладачів. Створення професійних спільнот, груп наставництва, обмін досвідом між викладачами дозволяють знизити відчуття ізольованості та підвищити рівень залученості. Визнання успіхів педагогів, заохочення їхніх досягнень, розвиток системи морального та матеріального стимулювання позитивно впливають на мотивацію та знижують ризик вигорання [8, с. 143].

Комплексний підхід. Найефективнішим способом подолання вигорання є поєднання індивідуальних і колективних стратегій. Лише за умови взаємодії особистісних зусиль викладача та підтримки з боку університету можна досягти стійких результатів. Це передбачає створення у закладах вищої освіти системи психологічного супроводу, яка включає профілактичні програми, консультативну допомогу, навчальні курси з розвитку емоційної компетентності та формування культури психічного здоров'я.

Таким чином, подолання та профілактика професійного вигорання викладачів потребує системної роботи як на рівні особистості, так і на рівні освітньої установи. Реалізація зазначених стратегій сприятиме підвищенню професійної ефективності, збереженню психологічного здоров'я викладачів та забезпеченню високої якості освітнього процесу у вищій школі.

Висновки. У ході дослідження встановлено, що професійне вигорання викладачів закладів вищої освіти є складним багатофакторним феноменом, який поєднує у собі індивідуально-психологічні, організаційні та соціальні чинники. Воно проявляється через емоційне виснаження, редукцію професійних досягнень, зниження рівня

мотивації та негативно впливає не лише на особистісний стан викладача, але й на якість освітнього процесу загалом

З'ясовано, що ключовими передумовами виникнення вигорання є надмірне навантаження, бюрократизація освітнього середовища, недостатня підтримка з боку адміністрації, низька матеріальна винагорода та несприятливий соціально-психологічний клімат у колективі. Водночас важливу роль відіграють і внутрішні чинники, зокрема низька стресостійкість, труднощі з емоційною саморегуляцією та невміння ефективно організувати робочий час.

Вигорання має серйозні наслідки: зниження продуктивності та професійної задоволеності викладачів, формалізацію їхньої взаємодії зі студентами, погіршення психологічного клімату у навчальному закладі, відтік кваліфікованих кадрів та зниження конкурентоспроможності системи вищої освіти загалом.

Подолання цього явища потребує комплексного підходу, який передбачає поєднання індивідуальних стратегій (таких як психологічна саморегуляція, розвиток емоційного інтелекту, тайм-менеджмент, ресурсні види діяльності) та організаційних заходів (оптимізація навантаження, підтримка з боку адміністрації, формування культури взаємоповаги, впровадження програм підвищення кваліфікації). Важливим компонентом є також соціальна підтримка, наставництво та розвиток професійних спільнот.

Отже, професійне вигорання викладачів вищої школи є не лише індивідуальною, а і суспільною проблемою, що вимагає системного вирішення. Реалізація заходів профілактики та подолання вигорання сприятиме збереженню психічного здоров'я педагогів, підвищенню якості освіти та розвитку науково-освітнього потенціалу країни.

Список літератури:

1. Дичківська І. М. Готовність до інноваційної діяльності у структурі професійно-особистісної підготовки педагога. *Наука і освіта*. 2011. № 5. С. 3–15.
2. Карамушка Л. М. Психологічні особливості професійного вигорання вчителів. *Психологія і суспільство*. 2004. № 1. С. 65–75.
3. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця. Київ : КМ Академія, 2012. С. 180–182.

© О. М. Фецишин

Науково-методична

Надійшла до редакції 07.09.2025

Прийнято до публікації 01.10.2025

Опублікована 02.12.2025

4. Лук'янець В. І. Психологічна підтримка освіти у кризових умовах. *Освіта і розвиток обдарованої особистості*. 2023. № 4. С. 22–27.

5. Maslach C., Leiter M. P. Burnout: A multidimensional perspective. *Professional Burnout*. New York : Routledge, 2016. С. 89–100.

6. World Health Organization. Burn-out an “occupational phenomenon”: International Classification of Diseases. Geneva : WHO, 2019. С. 13–24.

7. Winder B., Duran S. Academic staff resilience and burnout in the post-pandemic educational landscape. *Journal of Higher Education Psychology*, 18(3), 2022. 45–57.

8. Bondarenko I. Psychological challenges of teachers in wartime Ukraine. *Ukrainian Journal of Educational Psychology*, 2(5), 2023. 11–19.

References:

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

2. Karamushka L. M. (2004). Psykholohichni osoblyvosti profesiinoho vyhorannia vchyteliv [Psychological features of professional burnout of teachers]. *Psychology and Society*, 1, 65–75 [in Ukrainian].

3. Kokun, O. M. (2012). *Psykhologhiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia* [Psychology of professional development of a modern specialist]. Kyiv: KM Akademiia – KM Academy, 180–182. [in Ukrainian].

4. Lukianets V. I. (2023). Psykholohichna pidtrymka osvity u kryzovykh umovakh [Psychological support of educators in crisis conditions]. *Education and Development of Gifted Personality*, 4, 22–27 [in Ukrainian].

5. Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout: A multidimensional perspective*. In *Professional Burnout*, 89–100. New York: Routledge.

6. World Health Organization. (2019). *Burnout an “occupational phenomenon”*: International Classification of Diseases, 13–24. Geneva: WHO.

7. Winder B., & Duran S. (2022). Academic staff resilience and burnout in the post-pandemic educational landscape. *Journal of Higher Education Psychology*, 18(3), 45–57.

8. Bondarenko I. (2023). Psychological challenges of teachers in wartime Ukraine. *Ukrainian Journal of Educational Psychology*, 2(5), 11–19.



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-28>

O. A. Chernysh, L. K. Suvorova, I. O. Haidai

Zhytomyr Polytechnic State University, Zhytomyr, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2010-200X> – O. A. Chernysh

<https://orcid.org/0000-0002-4616-5041> – L. K. Suvorova

<https://orcid.org/0000-0003-3180-1479> – I. O. Haidai



mhgapinstitute@ztu.edu.ua

CHILDHOOD TRAUMA AND POSTTRAUMATIC GROWTH

Abstract. Childhood trauma, including physical, emotional, and sexual abuse, neglect, exposure to violence, war, and natural disasters, affects approximately one in four children worldwide and can produce enduring emotional, cognitive, and social impairments. Yet, a growing body of research demonstrates that many young survivors experience posttraumatic growth (PTG): positive psychological changes that exceed mere recovery and encompass a deeper appreciation of life, strengthened relationships, the discovery of personal strengths, new possibilities, and spiritual development.

Traumatic experiences are commonly categorized as Type I (single, time-limited events such as accidents or natural catastrophes) or Type II (chronic, repeated stressors such as ongoing abuse or conflict) [4]. Type II traumas are associated with more severe neurobiological and developmental disruptions, including dysregulation of the hypothalamic–pituitary–adrenal axis, hippocampal and prefrontal cortex volume reductions, and amygdala hypertrophy, that manifest as deficits in memory, attention, and emotional regulation.

Theoretical frameworks for PTG in youth emphasize constructivist and narrative approaches: integrating traumatic memories into coherent life stories through storytelling, expressive writing, and art-based interventions fosters identity continuity and emotional processing. Cognitive-appraisal models highlight deliberate rumination and purposeful reflection as a mechanism for reappraising traumatic events in light of broader beliefs about safety and fairness. Social-ecological models underscore the importance of family cohesion, peer validation, and supportive school climates in facilitating PTG.

Cross-cultural research reveals that individualist societies often promote personal agency and one-on-one therapeutic methods, whereas collectivist cultures rely on communal rituals, group ceremonies, and indigenous healing practices. Community-based “story circles” in low-resource settings have successfully fostered PTG despite limited formal mental health services.

Despite promising evidence for interventions such as Narrative Exposure Therapy and school-based programs, gaps in knowledge persist. There is a need for longitudinal studies tracking growth trajectories, culturally validated measurement tools beyond Western contexts, and neuroimaging research to elucidate the biological underpinnings of PTG in children.

Key words: childhood trauma, posttraumatic growth, Type I trauma, Type II trauma, narrative processing, cognitive appraisal, social-ecological model, cross-cultural variation, expressive writing, Narrative Exposure Therapy.

О. А. Черниш, Л. К. Суворова, І. О. Гайдай

Державний університет «Житомирська політехніка»,

м. Житомир, Україна

ДИТЯЧА ТРАВМА ТА ПІСЛЯТРАВМАТИЧНЕ ЗРОСТАННЯ

Анотація. Травма, включаючи фізичне, емоційне та сексуальне насильство, нехтування, вплив насильства, війни та стихійні лиха зачіпає приблизно кожну четверту дитину у світі та може призводити до тривалих емоційних, когнітивних і соціальних порушень. Однак зростаюча кількість досліджень

демонструє, що багато молодих людей, які пережили травму, зазнають післятравматичного зростання (ПТЗ): позитивних психологічних змін, які перевищують просте відновлення та включають глибше усвідомлення цінності життя, зміцнення стосунків, виявлення особистісних сильних сторін, нові можливості та духовний розвиток.

Травматичний досвід зазвичай класифікується як травма типу I (одноразові, обмежені в часі події, такі як аварії або стихійні лиха) або травма типу II (хронічні, повторювані стресові ситуації, такі як тривале насильство або конфлікти). Травми типу II пов'язані з більш серйозними нейробиологічними та розвитковими порушеннями, включаючи розлад гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі, зменшення об'єму гіпокампу та префронтальної кори, а також гіпертрофію мигдалини, що проявляється у дефіциті пам'яті, уваги та емоційної регуляції.

Теоретичні моделі ПТЗ у дітей та підлітків акцентують увагу на конструктивістських і нарративних підходах: інтеграція травматичних спогадів у цілісні життєві історії за допомогою розповідання, експресивного письма та мистецьких інтервенцій сприяє збереженню ідентичності та емоційній обробці. Когнітивно-оцінювальні моделі підкреслюють важливість навмисного роздумування та цілеспрямованої рефлексії як механізму переоцінки травматичних подій у світлі ширших переконань щодо безпеки та справедливості. Соціоекологічні моделі наголошують на важливості сімейної згуртованості, підтримки з боку однолітків та сприятливого шкільного клімату для сприяння ПТЗ.

Крос-культурні дослідження свідчать, що індивідуалістичні суспільства зазвичай сприяють особистій активності та індивідуальним терапевтичним методам, тоді як колективістські культури використовують колективні ритуали, групові церемонії та традиційні методи зцілення. У спільнотах з обмеженими ресурсами «кола історій» на основі громадського підходу сприяли ПТЗ навіть за умов відсутності формальних психіатричних служб.

Попри обнадійливі дані про ефективність таких інтервенцій, як терапія нарративного викриття та шкільні програми, залишаються прогалини в знаннях. Необхідні довготривалі дослідження для відстеження траєкторій зростання, культурно валідизовані інструменти вимірювання поза західним контекстом, а також нейровізуалізаційні дослідження для вивчення біологічних основ ПТЗ у дітей.

Ключові слова: дитяча травма, післятравматичне зростання, травма типу I, травма типу II, нарративна обробка, когнітивна оцінка, соціоекологічна модель, крос-культурні відмінності, експресивне письмо, терапія нарративного викриття.

Problem Statement. Childhood trauma, ranging from abuse and neglect to exposure to war and natural disasters, affects roughly one in four children worldwide, leaving long-term emotional, cognitive, and social sequelae [27]. However, not all trauma survivors follow a purely pathological trajectory. A significant subset demonstrates posttraumatic growth (PTG), defined as positive psychological change arising from the struggle with highly challenging life circumstances [22, p. 15]. Unlike mere recovery, PTG reflects transformations that exceed prior levels of functioning, including a greater appreciation for life, enhanced relationships, the discovery of personal strengths, new possibilities, and for many spiritual development.

Analysis of Recent Research. Early research on PTG focused predominantly on adults, such as combat veterans, natural disaster survivors, and patients with life-threatening illnesses [9, p. 14]. More recent work, however, documents PTG among children and adolescents, indicating that youth can also reconstruct their worldviews and identities in ways that promote resilience [8, p. 40; Morrill et al., 2008]. Yet, children's PTG unfolds within developmental constraints: evolving cognitive schemas, reliance on caregivers, and rapidly changing social contexts.

Moreover, cultural narratives shape which forms of growth are recognized and supported [3, p. 40; 11].

Purpose and Objectives of the Article. This review synthesizes multidisciplinary literature on childhood trauma, its neurodevelopmental impacts, and the mechanisms of post-traumatic growth (PTG) in youth, placing special emphasis on cross-cultural variations. We examine: (a) the prevalence and developmental sequelae of diverse trauma types; (b) neurobiological and cognitive foundations; (c) theoretical models of PTG adapted for children; and (d) cultural frameworks that modulate trauma responses and growth pathways.

Main Body of the Research. Therefore, global epidemiological surveys estimate that 25% of adults report experiencing physical abuse in childhood, and up to 16% report sexual abuse [27]. Community violence afflicts an additional 15–20%, particularly in conflict zones [1, p. 75–77]. In lower-income countries, neglect – both emotional and physical – can exceed 30% due to resource scarcity [17].

Trauma is often categorized as Type I (single, discrete events, e.g., accidents) or Type II (chronic/repeated exposures, e.g., ongoing abuse) [4]. Research indicates that Type II traumas generally yield more severe developmental disruptions, though both types

can precipitate post-traumatic growth (PTG) under supportive conditions [23, p. 15].

Moreover, Early trauma disrupts the hypothalamic–pituitary–adrenal (HPA) axis, leading to dysregulated cortisol patterns [5, p. 200–210]. Hyperreactivity may manifest as heightened vigilance and anxiety, while hypocortisolism can undermine energy and concentration [7, p. 149].

Neuroimaging reveals volumetric reductions in the hippocampus and prefrontal cortex among maltreated children, areas critical for memory consolidation and executive control [21]. Conversely, the amygdala often shows hypertrophy, which correlates with increased threat sensitivity [12].

Trauma is associated with deficits in working memory, attention, and inhibitory control [15, p. 113–120]. Emotionally, children may exhibit alexithymia – the inability to articulate feelings – which can hinder narrative processing [25].

Additionally, constructivist perspectives suggest that individuals reconstruct their meaning following trauma [14, p. 50–53]. In children, narrative processing, facilitated through story-based interventions, enables the integration of traumatic memories into coherent life stories, thereby fostering identity continuity and emotional regulation [16, p. 1245–1250]. Kilmer et al. [8] demonstrated that structured group storytelling significantly predicted increases in PTG domains among maltreated adolescents.

Furthermore, P. Park’s integrative model highlights the distinction between global and situational meanings. Children must reconcile the trauma (situational meaning) with their broader beliefs about safety and fairness (global meaning). Deliberate rumination – guided reflection rather than intrusive thinking – encourages reappraisal, leading to growth [24, p. 409].

PTG is embedded within social systems. Bronfenbrenner’s ecological model [2] highlights microsystems (such as the family and peer groups), mesosystems (including school–home interactions), and exosystems (including community supports). Studies reveal that family cohesion, peer group validation, and positive school climates enhance PTG [13, p. 8].

It is worth mentioning that in individualist cultures (e.g., North America, Western Europe), post-traumatic growth (PTG) emphasizes personal agency and self-reflection [11]. Narrative interventions often involve individual expressive writing or one-on-one therapy.

In collectivist cultures (e.g., East Asia, parts of Africa), communal rituals, such as ancestor worship and group ceremonies, play a central role [3, p. 49–50]. Youth may derive growth through family reunification rituals or community reconstruction projects.

Importantly, indigenous communities often integrate the spiritual, ecological, and ancestral dimensions of their cultures. For example, the Red Road framework among Native American tribes utilizes sweat lodge ceremonies and vision quests to process trauma [18]. Such practices foster communal narrative ownership and reconnect youth with their cultural identity.

Additionally, research from Sierra Leone and Uganda suggests that story circles, in which children collaboratively narrate their experiences of village rebuilding, can enhance post-traumatic growth (PTG) despite limited formal mental health resources [1, p. 82]. These collective storytelling approaches leverage communal resilience.

Moreover, meta-analyses confirm that expressive writing yields medium effect sizes ($d \approx .5$) for PTG outcomes in adults [6, p. 830]. In children, combining art-making with narrative prompts yields increased PTG indices, particularly in emotional expression and self-esteem [10].

Initially designed for refugees, NET has been adapted for youth in war zones. Randomized trials in Uganda demonstrate significant reductions in posttraumatic symptoms and concurrent increases in PTG measures over 6-month follow-up [20].

Curriculum-integrated programs, such as Trauma-Informed Schools in Australia, train teachers to facilitate classroom storytelling and peer support circles. Pre-post evaluations report improvements in resilience scores and PTG beliefs among 10–14-year-olds.

Conclusions and Prospects for Further Research. Despite progress, several gaps remain. Longitudinal studies tracking PTG trajectories from childhood into adulthood are scarce. Culturally adaptive measurement tools, beyond Western-centric PTGI adaptations, are needed [26, p. 195–200]. Additionally, the interplay between neurobiological plasticity and narrative interventions warrants further neuroimaging research to elucidate the underlying mechanisms.

Bibliography:

1. Betancourt T. S., Meyers-Ohki S. E., Charrow A., Tol W. A. Interventions for children affected by war: An ecological perspective on psychosocial support and mental health care. *Harvard Review of Psychiatry*. 2013. Vol. 21, № 2. P. 70–91. DOI: <https://doi.org/10.1097/HRP.0b013e318283bf8f> (Last accessed: 20.10.2025).
2. Bronfenbrenner U. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1979. P. 352.
3. Chun C. A., Moos R. H., Cronkite R. C. *Culture: A fundamental context for the stress and coping para-*

- digm. In: Wong P. T. P., Wong L. C. J. (Eds.). *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping*. New York : Springer, 2006. P. 29–53. DOI: https://doi.org/10.1007/0-387-26238-5_2 (Last accessed: 20.10.2025).
4. Courtois C. A., Ford J. D. *Treating complex traumatic stress disorders: An evidence-based guide*. New York : Guilford Press, 2009. P. 376–382.
5. De Bellis M. D., Zisk A. The biological effects of childhood trauma. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. 2014. Vol. 23, № 2. P. 185–222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.01.002> (Last accessed: 20.10.2025).
6. Frattaroli J. Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*. 2006. Vol. 132, № 6. P. 823–865. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.6.823> (Last accessed: 20.10.2025).
7. Gunnar M. R., Quevedo K. The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*. 2007. Vol. 58. P. 145–173. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085605> (Last accessed: 20.10.2025).
8. Kilmer R. P., Cowden C. T., Cook J. M. Posttraumatic growth among survivors of childhood maltreatment: Findings, challenges, and directions. *Traumatology*. 2009. Vol. 15, № 3. P. 38–48. DOI: <https://doi.org/10.1177/1534765609335811> (Last accessed: 20.10.2025).
9. Linley P. A., Joseph S. Positive change following trauma and adversity: A review. *Journal of Traumatic Stress*. 2004. Vol. 17, № 1. P. 11–21. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:JOTS.0000014671.27856.7e> (Last accessed: 20.10.2025).
10. Malchiodi C. A. *Creative interventions with traumatized children*. New York : Guilford Press, 2008. P. 364.
11. Matsumoto D., Juang L. *Culture and psychology*. 5th ed. Belmont, CA : Cengage Learning, 2013. P. 524.
12. McCrory E., De Brito S. A., Viding E. The impact of childhood maltreatment: A review of neurobiological and genetic factors. *Frontiers in Psychiatry*. 2011. Vol. 2. Article 48. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2011.00048> (Last accessed: 20.10.2025).
13. Miller K. E., Rasmussen A. War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings: Bridging the divide between trauma-focused and psychosocial frameworks. *Social Science & Medicine*. 2010. Vol. 70, № 1. P. 7–16. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.09.029> (Last accessed: 20.10.2025).
14. Neimeyer R. A. Constructing a personal niche in a postmodern world: A narrative perspective. In: Green L., Hobfoll S. N., Paloutzian I. (Eds.). *Spirituality and trauma*. West Conshohocken, PA : Templeton Press, 2006. P. 39–54.
15. Pears K. C., Fisher P. A. Developmental, cognitive, and neuropsychological functioning in pre-school-aged foster children: Associations with prior maltreatment and placement history. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*. 2005. Vol. 26, № 2. P. 112–122. DOI: <https://doi.org/10.1097/00004703-200504000-00002> (Last accessed: 20.10.2025).
16. Pennebaker J. W., Seagal J. D. Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*. 1999. Vol. 55, № 10. P. 1243–1254. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(199910\)55:10<1243::AID-JCLP6>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(199910)55:10<1243::AID-JCLP6>3.0.CO;2-N) (Last accessed: 20.10.2025).
17. Pinheiro P. S. *World report on violence against children*. New York : United Nations, 2006. P. 364.
18. Porteous K. *Urban gardens and public health*. City Health Institute, 2019. P. 383–390.
19. Prati G., Pietrantonio L. Optimism, social support, and coping strategies as factors contributing to posttraumatic growth: A meta-analysis. *Journal of Loss and Trauma*. 2009. Vol. 14, № 5. P. 364–388. DOI: <https://doi.org/10.1080/15325020902724271> (Last accessed: 20.10.2025).
20. Schauer M., Neuner F., Elbert T. *Narrative Exposure Therapy: A short-term intervention for traumatic stress disorders*. 2nd ed. Boston : Hogrefe Publishing, 2011. P. 220.
21. Shonkoff J. P. et al. The lifelong effects of childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*. 2012. Vol. 129, № 1. P. e232–e246. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663> (Last accessed: 20.10.2025).
22. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, № 1. P. 1–18. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01 (Last accessed: 20.10.2025).
23. Terr L. C. Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*. 1991. Vol. 148, № 1. P. 10–20. DOI: <https://doi.org/10.1176/ajp.148.1.10> (Last accessed: 20.10.2025).
24. Triplett K. N. et al. Posttraumatic growth, meaning in life, and life satisfaction in response to trauma. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. 2012. Vol. 4, № 4. P. 400–410. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0024204> (Last accessed: 20.10.2025).
25. Van der Kolk B. A., McFarlane A. C., Weisaeth L. *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body, and society*. New York : Guilford Press, 1996. P. 596.
26. Wang Q., Brockmeier J. Autobiographical remembering as cultural practice: Understanding the interplay between memory, self, and culture. *Culture & Psychology*. 2000. Vol. 6, № 2. P. 191–214. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X00006002003> (Last accessed: 20.10.2025).
27. World Health Organization. *Child maltreatment*. Geneva : WHO, 2020. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment> (Last accessed: 20.10.2025).

References:

1. Betancourt T. S., Meyers-Oshki S. E., Charrow A., & Tol W. A. (2013). Interventions for children affected by war: An ecological perspective on psychosocial sup-

port and mental health care. *Harvard Review of Psychiatry*, 21(2), 70–91. DOI: <https://doi.org/10.1097/HRP.0b013e318283bf8f>.

2. Bronfenbrenner U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. *Harvard University Press*. P. 352.

3. Chun, C. A., Moos, R. H., & Cronkite, R. C. (2006). Culture: A fundamental context for the stress and coping paradigm [Culture: A fundamental context for the stress and coping paradigm]. In P. T. P. Wong & L. C. J. Wong (Eds.), *Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (29–53). Springer. https://doi.org/10.1007/0-387-26238-5_2 [in English].

4. Courtois C. A., & Ford J. D. (2009). *Treating complex traumatic stress disorders: An evidence-based guide*. Guilford Press. P. 376–382.

5. De Bellis M. D., & Zisk A. (2014). The biological effects of childhood trauma. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23(2), 185–222. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.01.002>.

6. Frattaroli J. (2006). Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(6), 823–865. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.6.823>.

7. Gunnar M. R., & Quevedo K. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, 58, 145–173. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085605>.

8. Kilmer R. P., Cowden C. T., & Cook J. M. (2009). Posttraumatic growth among survivors of childhood maltreatment: Findings, challenges, and directions. *Traumatology*, 15(3), 38–48. DOI: <https://doi.org/10.1177/1534765609335811>.

9. Linley P. A., & Joseph S. (2004). Positive change following trauma and adversity: A review. *Journal of Traumatic Stress*, 17(1), 11–21. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:JOTS.0000014671.27856.7e>.

10. Malchiodi C. A. (2008). *Creative interventions with traumatized children*. Guilford Press. P. 364.

11. Matsumoto D., & Juang L. (2013). *Culture and psychology* (5th ed.). Cengage Learning. P. 524.

12. McCrory E., De Brito S. A., & Viding E. (2011). The impact of childhood maltreatment: A review of neurobiological and genetic factors. *Frontiers in Psychiatry*, 2, 48. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2011.00048>.

13. Miller K. E., & Rasmussen A. (2010). War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings: Bridging the divide between trauma-focused and psychosocial frameworks. *Social Science & Medicine*, 70(1), 7–16. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.09.029>.

14. Neimeyer, R. A. (2006). Constructing a personal niche in a postmodern world: A narrative perspective. In L. Green, S. N. Hobfoll, & I. Paloutzian (Eds.),

Spirituality and trauma (39–54). Templeton Press. [in English]

15. Pears K. C., & Fisher P. A. (2005). Developmental, cognitive, and neuropsychological functioning in preschool-aged foster children: Associations with prior maltreatment and placement history. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 26(2), 112–122. DOI: <https://doi.org/10.1097/00004703-200504000-00002>.

16. Pennebaker J. W., & Seagal J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55(10), 1243–1254. DOI: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(199910\)55:10<1243::AID-JCLP6>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(199910)55:10<1243::AID-JCLP6>3.0.CO;2-N).

17. Pinheiro P. S. (2006). World report on violence against children. United Nations. P. 364.

18. Porteous K. (2019). Urban gardens and public health. City Health Institute. P. 383–390.

19. Prati G., & Pietrantonio L. (2009). Optimism, social support, and coping strategies as factors contributing to posttraumatic growth: A meta-analysis. *Journal of Loss and Trauma*, 14(5), 364–388. DOI: <https://doi.org/10.1080/15325020902724271>.

20. Schauer M., Neuner F., & Elbert T. (2011). *Narrative Exposure Therapy: A short-term intervention for traumatic stress disorders* (2nd ed.). Hogrefe Publishing. P. 220.

21. Shonkoff J. P., et al. (2012). The lifelong effects of childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>.

22. Tedeschi R. G., & Calhoun L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01.

23. Terr L. C. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 148(1), 10–20. DOI: <https://doi.org/10.1176/ajp.148.1.10>.

24. Triplett K. N., et al. (2012). Posttraumatic growth, meaning in life, and life satisfaction in response to trauma. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(4), 400–410. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0024204>.

25. Van der Kolk B. A., McFarlane A. C., & Weisaeth L. (1996). *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body, and society*. Guilford Press. P. 596.

26. Wang Q., & Brockmeier J. (2000). Autobiographical remembering as cultural practice: Understanding the interplay between memory, self, and culture. *Culture & Psychology*, 6(2), 191–214. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X00006002003>.

27. World Health Organization. (2020). *Child maltreatment*. Retrieved from: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment>.

© O. A. Chernysh, L. K. Suvorova, I. O. Haidai

Науково-методична

Надійшла до редакції 09.09.2025

Прийнято до публікації 29.09.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-29>

О. С. Навроцька

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5605-4829> – О. С. Навроцька

✉ Olgakachmaryk@ukr.net

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ЖІНОК

Анотація. Статтю присвячено висвітленню практичних аспектів оптимізації психологічної самореалізації жінок. Зокрема, обґрунтовано важливість упровадження нових ефективних форм, технологій, методів психологічного впливу та підходів, які б найкращим чином сприяли розкриттю потенціалу жінок, їхніх унікальних особистісних якостей. Метою наукової роботи є розкриття практичних аспектів оптимізації психологічної самореалізації жінок. Зокрема, уточнено сутність поняття «самореалізація особистості»; представлено характеристики психологічно самореалізованої особистості; окреслено складники самореалізації особистості: автономія людини, система ціннісних орієнтацій особистості, самоефективність тощо. Важливою формою самопізнання та саморозвитку визначено тренінг. Розглянуто правила тренінгової взаємодії. Акцентовано увагу на тренінгу асертивності, розвитку креативності, комунікацій і конструктивного розв’язання конфліктів, самопізнання та особистісного зростання, саморозвитку. Висвітлено сутність поняття «тренінг саморозвитку». Виокремлено переваги тренінгів саморозвитку: налагодження взаємодії з іншими та із самим собою, знаходження прихованих причин внутрішнього дисбалансу, розвиток навичок конструктивної взаємодії з іншими людьми тощо. Запропоновано ефективні методи роботи в тренінгових групах жінок: психологічні ігри, рольові ігри, групова дискусія тощо. Представлено тематику тренінгових занять із жінками та практичні вправи для тренінгів. Важливим засобом, який сприяє творчому зростанню жінок, визначено арттерапію, окреслено її переваги. Звернуто увагу на напрямки арттерапії: ізотерапію, фототерапію, музикотерапію, танцювально-рухову терапію. Наголошено на їх позитивному використанні для самореалізації жінок. Зроблено висновок, що оптимізації психологічної самореалізації жінок сприяють інноваційні методи та підходи. Тренінги є ефективним засобом підвищення рівня психологічної самосвідомості та особистісного зростання жінок, арттерапевтичні техніки дають змогу жінкам глибше зрозуміти свої внутрішні переживання.

Ключові слова: психологічна самореалізація, жінки, тренінги саморозвитку, арттерапія, ізотерапія, музикотерапія, танцювально-рухова терапія, фототерапія.

О. S. Navrotska

*Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University,
Ternopil, Ukraine*

PRACTICAL ASPECTS OF OPTIMIZING WOMEN’S PSYCHOLOGICAL SELF-REALIZATION

Abstract. The article is devoted to highlighting practical aspects of optimizing women’s psychological self-realization. In particular, the importance of introducing new effective forms, technologies, methods of psychological influence and approaches that would best contribute to the disclosure of women’s potential and their unique personal qualities is substantiated. The purpose of the scientific work is to reveal practical aspects of optimizing women’s psychological self-realization. In particular, the essence of the concept of “personal self-realization” is clarified. The characteristics of a psychologically self-realized personality are presented. The components of personal self-realization are outlined: human autonomy, the system of value orientations of the personality, self-efficacy, etc. Training is identified as an important form of self-knowledge

and self-development. The rules of training interaction are considered. Attention is focused on assertiveness training, the development of creativity, communications and constructive conflict resolution, self-knowledge and personal growth, self-development. The essence of the concept of "self-development training" is highlighted. The advantages of self-development trainings are highlighted: establishing interaction with others and with oneself, finding hidden causes of internal imbalance, developing skills for constructive interaction with other people, etc. Effective methods of work in women's training groups are proposed: psychological games, role-playing games, group discussion, etc. The topics of training sessions with women and practical exercises for trainings are presented. Art therapy is identified as an important means that promotes the creative growth of women. The advantages of art therapy are outlined. Attention is drawn to the areas of art therapy: isotherapy, phototherapy, music therapy, dance and movement therapy. Their positive use for women's self-realization is emphasized. It is concluded that innovative methods and approaches contribute to the optimization of women's psychological self-realization. Trainings are an effective means of increasing the level of psychological self-awareness and personal growth of women, art therapy techniques allow women to understand their inner experiences more deeply.

Key words: psychological self-realization, women, self-development training, art therapy, isotherapy, music therapy, dance and movement therapy, phototherapy.

Постановка проблеми. В умовах сучасного суспільства, яке переживає значні соціокультурні трансформації, що характеризуються швидкими економічними, соціальними, культурними змінами, особливої актуальності набуває проблема психологічної самореалізації жінок. Самореалізація є складним процесом розкриття та реалізації особистісного, професійного, творчого, соціального потенціалу особистості, який для жінок часто ускладнюється соціальними та гендерними стереотипами, внутрішніми психологічними конфліктами, емоційним вигоранням, недостатньою підтримкою з боку соціального оточення, необхідністю поєднувати професійну діяльність із сімейними обов'язками.

З огляду на це постає необхідність в оптимізації процесу психологічної самореалізації жінок, що сприятиме зміцненню гендерної рівності, профілактиці емоційного вигорання, професійному, особистісному та соціальному розвитку, підвищенню якості життя жінок. Слід підкреслити, що для жінок важливість цього процесу полягає не лише в прагненні професійного успіху, але й у досягненні психологічного благополуччя, внутрішньої гармонії. Варто зауважити, що самореалізована жінка має вищий рівень психологічного благополуччя, внутрішньої позитивної мотивації до діяльності, життєвої задоволеності, здатна реалізувати свій потенціал у різних сферах та будувати здорові, паритетні, міжособистісні стосунки в суспільстві та родині. Саме завдяки оптимізації процесу психологічної самореалізації формуватиметься відповідальна, активна, зріла особистість.

Тож необхідні нові ефективні форми, технології, методи психологічного впливу та підходи, які б найкращим чином сприяли подоланню внутрішніх та зовнішніх бар'єрів; розкриттю потенціалу, здібностей жінок, їхніх унікальних особистісних якостей; допомогли досягти внутрішньої гармонії

та отримати задоволення, щастя від діяльності та досягнень.

Вагомий потенціал убачаємо в програмах психологічної підтримки, арттерапії, коучингу, тренінгах особистісного зростання, які здатні стимулювати процеси самопізнання, розкрити внутрішній потенціал. Тому дослідження проблеми практичних аспектів оптимізації психологічної самореалізації жінок є важливим та пріоритетним у сучасному світі.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз окресленої проблеми засвідчує, що психологічні особливості самореалізації жінок стали об'єктом досліджень Н. Демченко, Н. Криворучко, В. Кутішенко, Г. Левкун, Н. Тавровецької, О. Фальової, О. Чуйко, С. Шевченко, І. Шестопаля та інших. Зокрема, В. Кутішенко вивчала питання психологічних особливостей професійної самореалізації жінки. І. Шестопаля зосередила увагу на психологічних особливостях професійної самореалізації жінок у зрілому віці. Г. Левкун, О. Чуйко у своїх наукових напрацюваннях висвітлили психологічні особливості самореалізації жінок у ситуації безробіття. Сферою зацікавлення Н. Демченко, Н. Тавровецької є психічне здоров'я як фактор успішної самореалізації жінок різного віку. Н. Криворучко, С. Шевченко описали в дослідженнях психологічні детермінанти професійної самореалізації жінок-ВПО. О. Фальова присвятила свої напрацювання дослідженню проблеми психології самореалізації жінки в умовах порушення сімейного функціонування.

Проте, незважаючи на велику кількість наукових праць, присвячених проблемі психологічних особливостей самореалізації жінок, малодослідженими залишаються інноваційні підходи до оптимізації процесу самореалізації, які передбачають використання сучасних технологій, як-от: арттерапія, тренінги особистісного зростання,

коучинг, психотерапія, тілесноорієнтовані практики, медитація, майндфулнес, які є дієвими і суттєво розширюють можливості для самореалізації жінок у різних сферах життя.

Мега статті полягає в обґрунтуванні практичних аспектів оптимізації психологічної самореалізації жінок.

Виклад основного матеріалу. На переконання С. Максименка та Л. Сердюк, самореалізація особистості – це прагнення до саморозвитку, вдосконалення різних аспектів особистості завдяки докладанню зусиль, орієнтованих на розкриття особистісного потенціалу. Науковці наголошують на таких характеристиках психологічно самореалізованої особистості, як: екзистенціальність, повага до себе та інших, цілісність особистості, суб'єктивна свобода, позитивний Я-образ, націленість на діяльність, реалізація творчих здібностей, низька внутрішня конфліктність. С. Максименко, Л. Сердюк визначають складники самореалізації особистості, як-от:

- автономія людини;
- система ціннісних орієнтацій особистості;
- самоефективність;
- самоствавлення;
- перспектива майбутнього [4, с. 6–9].

Поділяємо думку Ю. Асєвої, Д. Вєпрінцевої стосовно того, що в процесі самореалізації жінки мають постійно адаптувати свої дії та підходи, щоб досягати життєвих цілей. Таким чином, досягнення однієї мети стає підґрунтям для досягнення нової мети, що сприяє поступальному, особистісному розвитку та зростанню [1, с. 6].

Задля оптимізації психологічної самореалізації жінок вважаємо за необхідне використовувати різноманітні інструменти, технології, інноваційні методи та підходи, надавати психотерапевтичну підтримку, створювати підтримувальне соціальне оточення, адже це – комплексне завдання, яке, на нашу думку, потребує індивідуалізованого підходу, розвитку емоційної компетентності, створення сприятливого соціального оточення, усвідомлення життєвих цінностей.

Важливою формою самопізнання та саморозвитку вважаємо тренінг, під час якого використовуються інтерактивні методи роботи та відбувається взаємодія всіх учасників, що сприяє формуванню та розвитку навичок, умінь, засвоєнню знань.

Під час проведення тренінгів І. Шестопал наголошує на необхідності дотримання правил тренінгової взаємодії:

- позитивний характер співпраці;
- цінування часу, дотримання регламенту;
- ввічливість і повага до учасників;

- добровільна активність;
- висловлення думки від свого імені;
- конфіденційність і збереження особистої інформації в загальному колі;
- зворотний зв'язок, описовість висловлювань, а не їх оцінюваність, конструктивний характер;
- правило піднятої руки – сигналізація бажання висловити думку;
- правило «Стоп» – можливість не виконувати тренінгову дію за відсутності бажання [8, с. 154–155].

Нам імпонують погляди О. Фальової, яка рекомендує використовувати різні види тренінгів з метою корекції порушень розвитку самореалізації особистості жінки. Зокрема, науковиця відзначає ефективність тренінгу асертивності, розвитку креативності, комунікацій і конструктивного розв'язання конфліктів. Розглянемо їх детальніше.

Тренінг асертивності передбачає формування в жінок упевненості в собі, навичок ефективного спілкування, прийняття відповідальності за власне життя, сприяє підвищенню самооцінки, позбавленню страхів та негативних поведінкових програм, усвідомленню впливу на інших, набуттю вмінь позитивного мислення, протистоянню маніпуляціям.

Тренінг розвитку креативності допомагає жінкам розкрити свій творчий потенціал, формувати творчі вміння та здібності, набутти навичок розв'язання життєвих проблем завдяки активізації творчих можливостей.

Тренінг комунікацій і конструктивного розв'язання конфліктів має на меті сформувати навички спілкування, взаємодії з різними групами людей, умілого подолання конфліктних ситуацій, розуміння себе, емоцій та почуттів інших [7, с. 208].

На переконання І. Каратєєвої, ефективним для подолання життєвих криз жінок та їх саморозвитку є тренінг самопізнання та особистісного зростання, завдяки якому жінки навчаються усвідомлювати свої потреби, ставити цілі, реалізувати свій потенціал, розвиватимуть здібності, навички самопізнання, підвищать самоприйняття, що сприяє самовдосконаленню їхньої особистості [3, с. 11].

Для нашого дослідження викликають зацікавлення тренінги саморозвитку. У розумінні Т. Тернавської, тренінг саморозвитку – це група людей зі спільними поглядами, які підтримують один одного, мотивують, допомагають усвідомити внутрішні проблеми, страхи та почати їх долати. Науковиця відзначає спектр переваг тренінгів саморозвитку, серед яких варто виокремити:

- формування вмінь будувати стосунки з іншими на засадах гідності, поваги, любові;
- налагодження взаємодії з іншими та із самим собою;
- знаходження прихованих причин внутрішнього дисбалансу;
- розвиток навичок конструктивної взаємодії з іншими людьми, самим собою, світом;
- подолання апатії, пробудження енергії до життєвих змін, посилення внутрішньої мотивації до діяльності.

Погоджуємося із Т. Тернавською стосовно того, що ефективними методами роботи в тренінгових групах жінок є: арттерапевтичні техніки, психологічні ігри, рольові ігри, групова дискусія, невербальні вправи. «Поєднуючи діалог з малюванням, аплікацією, ліпкою солоним тістом та іншими техніками, – зауважує науковиця, – можна виявити справжні бажання, прагнення, цілі, страхи учасників, що сприяє не лише встановленню внутрішньої гармонії, а й допомагає стати більш впевненою, самодостатньою та щасливою особою» [6, с. 42–43].

Цікавою є тематика тренінгових занять, запропонована І. Шестопал. Так, із жінками можна проводити тренінги на такі теми: «Пізнай себе», «Ресурсний стан», «Мої позитивні риси», «Творча людина», «Моя мотивація», «Розвиток самоприйняття», «Професійні стереотипи», «Емоції та почуття». Під час тренінгової роботи дослідниця пропонує використовувати такі методи: групову дискусію; невербальні та вербальні техніки; вправи: «Я в майбутньому», «Хто я?», «Скульптура емоцій», «Наші почуття», «Мої цінності»; методи візуалізації; імітаційні та рольові ігри; групову бесіду; тілесну терапію; медитативні техніки [8, с. 155–157].

Для розвитку психологічної самореалізації жінок, на нашу думку, доцільними будуть й такі практичні вправи для тренінгів:

«Колесо життя» – дає змогу діагностувати, проаналізувати, скоригувати життєві сфери, які потребують розвитку. Необхідно намалювати коло і розділити його на вісім секторів: здоров'я, родина, кар'єра (робота), друзі, розвиток (навчання), фінанси, відпочинок, самореалізація. Жінкам потрібно оцінити рівень задоволеності кожною із зазначених сфер від 0 до 10 балів. Після чого, необхідно обговорити, яка сфера потребує найбільшої уваги для самореалізації;

«Моя ідеальна самореалізована версія» – допомагає візуалізувати бажану власну версію себе та створити свій позитивний образ. Завдання вправи полягає в тому, щоб жінки написали, якими уявляють себе через п'ять років як особистість, яка реа-

лізувала себе повністю. Зокрема, під час вправи звертається увага на розпорядок дня, заняття впродовж дня, взаємостосунки з оточенням, емоційний стан;

Вправа «Перешкоди й ресурси» – націлена на виявлення внутрішніх і зовнішніх бар'єрів, ресурсів. Необхідно намалювати таблицю, яка складається з двох колонок: «Що мені заважає реалізуватись» (установки, страхи, обставини), «Які ресурси я маю або можу знайти» (час, внутрішні якості, знання, люди). Кожна учасниця має визначити ключовий бар'єр і дібрати один ресурс, яким може його подолати;

«Я – сценаристка свого життя» – спрямована на формування проактивної позиції. Жінкам пропонується уявити, що їхнє життя – це фільм, а вони – його головні героїні. Потрібно написати короткий сценарій змін: сюжет свого життя; проаналізувати жанр життя зараз і, яким би він був у майбутньому; з'ясувати роль, яку більше не хочеться грати.

Важливим засобом, який сприяє розвитку творчого потенціалу особистості, креативності, творчому зростанню жінок, вважаємо арттерапію. Погоджуємося з О. Сорокою в тому, що арттерапія має багато переваг, серед яких варто відзначити такі: невербальне вираження пригнічених емоцій та почуттів, відновлення лінії життя, усвідомлення причин психологічних особливостей власної особистості, розв'язання неусвідомлених внутрішніх конфліктів та переживань, дослідження несвідомих процесів, актуалізація форм поведінки та соціальних ролей, які не проявляються в повсякденному житті [5, с. 96–97].

З огляду на це в роботі з жінками задля їх психологічної самореалізації варто використовувати такі напрями арттерапії: ізотерапію, фототерапію, музикотерапію, танцювально-рухову терапію. Розглянемо їх детальніше.

Зокрема, ізотерапія є одним із напрямів арттерапії, який передбачає використання засобів образотворчого мистецтва для особистісного зростання. Завдяки ізотерапії жінки зможуть звільнитися від негативних переживань, зрозуміти свій внутрішній світ, висловити свої мрії, почуття, думки. Варто зауважити, що тематика малювання може бути різноманітною, але доцільно звертати увагу на ті теми, які допоможуть виразити жінкам їхні думки та почуття. Це можуть бути або малюнки-експромти, які виконуються на задану тему без підготовки, або спонтанні малюнки – за бажанням авторки.

Фототерапія – терапія, яка ґрунтується на використанні фотографій з метою розвитку та особистісного зростання. Слід підкреслити те,

що завдяки фототерапії жінки зможуть проаналізувати своє життя з різних позицій та знайти відповіді на питання в різних сферах життя. Відзначимо, що фототерапія допоможе жінкам творчо побачити світ, розв'язати внутрішньоособистісні конфлікти, адже під час перегляду та обговорення фотографії здійснюється позитивний вплив на особистість, її взаємостосунки з навколишнім світом. Жінкам можна запропонувати створити колаж з фотографій на задану тему, зробити тематичне фото. Таким чином, фототерапія сприяє посиленню внутрішніх ресурсів жінок для досягнення поставлених цілей.

Музикотерапія є різновидом терапії, який використовує музику в лікувальних цілях. Під час музикотерапії жінкам можна пропонувати презентувати власні музичні твори, придумати продовження музичного твору, самостійно створити музичний твір. Саме завдяки музикотерапії жінки зможуть стабілізувати емоційну сферу, розвивати творчі, комунікативні, емпатичні здібності, міжособистісні відносини, підвищити соціальну активність. Музикотерапія може використовуватися в активній та пасивній формах. Активна музикотерапія передбачає самостійну музичну діяльність, фантазування та імпровізацію музичних творів. Пасивна музикотерапія – прослуховування творів з корекційною метою.

Танцювально-рухова терапія – терапія, що передбачає використання танцю і руху з психотерапевтичною метою задля гармонізації фізичного та емоційного стану. Зауважимо, що танцювально-рухова терапія допоможе жінкам набутися впевненості в собі, позбутися комплексів, навчитися виражати свої емоції та почуття, розвинути навички міжособистісної взаємодії та сприяє становленню цілісної, гармонійної особистості [2, с. 193, 197–200].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, оптимізації психологічної самореалізації жінок сприяють інноваційні методи та підходи. Тренінги є ефективним засобом підвищення рівня психологічної самосвідомості та особистісного зростання жінок, адже сприяють формуванню позитивної самооцінки, розвитку навичок саморегуляції, емоційної грамотності та особистісної ідентичності. Арттерапевтичні техніки дають змогу жінкам глибше зрозуміти свої внутрішні переживання, знизити рівень тривожності та психологічного напруження. Саме через творчий процес жінки отримують можливість виражати емоції та почуття, що є важливою умовою для самореалізації.

Запропоноване дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми, перспективи

подальших наукових розвідок убачаємо у визначенні та обґрунтуванні психологічних умов забезпечення ефективності процесу самореалізації особистості в жіночих громадських організаціях.

Список літератури:

1. Асєєва Ю.О., Вєпрінцева Д.К. Самореалізація як психологічний феномен. *Ментальне здоров'я*. 2024. № 4. С. 3–7.
2. Буркало Н.І. Арт-терапія в сучасній психології. *Психологічний часопис*. 2019. Volume 5. Issue 9. С. 189–204.
3. Каратєєва І.Ю. Психологічні особливості самоактуалізації сучасних жінок в період життєвої кризи : автореф. каліфік. роботи на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти : 053 «Психологія». Миколаїв, 2020. 14 с.
4. Максименко С.Д., Сердюк Л.З. Психологічна основа самореалізації особистості: структура і функція. *Актуальні проблеми психології*. 2016. Вип. 9. Том. ІХ. С. 6–13.
5. Сорока О.В. Арт-терапія: теорія і практика : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Астон, 2014. 196 с.
6. Тернавська Т.О. Психологічний тренінг як різновид надання психологічної допомоги у саморозвитку. *Актуальні питання розвитку науки та освіти* : матеріали ІV Міжнародної науково-практичної конференції м. Львів, 30-31 серпня 2021 р. Львів : Львівський науковий форум, 2021. С. 42–43.
7. Фальова О.Є. Напрями та методи психокорекції психічної дезадаптації та порушення розвитку самореалізації особистості жінки в умовах сімейної кризи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2016. Вип. 6. Т. 2. С. 205–209.
8. Шестопал І.А. Психологічні особливості професійної самореалізації жінок у зрілому віці : дис. ... на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : 19.00.07. Рівне, 2017. 215 с.

References:

1. Asyeyeva, Yu. O., & Vepritseva, D. K. (2024). Samorealizatsiia yak psykholohichniy fenomen [Self-realization as a psychological phenomenon]. *Mentalne zdorov'ia – Mental health*, 4, 3–7. [in Ukrainian].
2. Burkalo, N. I. (2019). Art-terapiia v suchasniy psykholohii [Art therapy in modern psychology]. *Psychological chasopys – Psychological journal*, 5 (9), 189–204. [in Ukrainian].
3. Karatieieva, I. Yu. (2020). Psykholohichni osoblyvosti samoaktualiztsii suchasnykh zhinok v period zhyttievoi kryzy [Psychological features of self-actualization of modern women during a period of life crisis]: author's abstract of qualifying work for obtaining the second (master's) level of higher education (Psychology), 053 "Psykhohohiia". Mykolaiv [in Ukrainian].
4. Maksymenko, S. D., & Serdyuk, L. Z. (2016). Psykholohichna osnova samorealizatsii osobystosti: struktura i funktsiia [Psychological basis of personality

self-realization: structure and function]. *Aktual'ni problemy psykholohiyi – Actual problems of psychology*, 9(9), 6–13. [in Ukrainian].

5. Soroka, O. V. (2014). *Art-terapiia: teoriia i praktyka : navch.-metod. posib.* [Art therapy: theory and practice : educational and methodological manual]. Ternopil : Aston [in Ukrainian].

6. Ternavs'ka, T. O. (2021). Psykholohichniy treninh yak riznovyd nadannia psykholohichnoi dopomohy u samorozvytku [Psychological training as a type of psychological assistance in self-development]. *Aktual'ni pytannya rozvytku nauky ta osvity: materialy IV Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi – Current issues in the development of science and education: materials of the IV International Scientific and Practical Conference in Lviv, August 30-31, 2021.* Lviv : Lviv Scientific Forum, 42–43. [in Ukrainian].

7. Fal'ova, O. Ye. (2016). Napriamy ta metody psykholokorektsii psyklichnoi dezadaptatsii ta porushennia rozvytku samorealizatsii osobystosti zhinky v umovakh simeinoi kryzy [Directions and methods of psychocorrection of mental maladjustment and disruption of the development of self-realization of a woman's personality in conditions of family crisis]. *Naukovyy visnyk Khersons'koho derzhavnoho universytetu. Seriya "Psykholohichni nauky" – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series "Psychological Sciences"*, 2(6), 205–209. [in Ukrainian].

8. Shestopal, I. A. (2017). *Psykholohichni osoblyvosti profesiinoi samorealizatsii zhinok u zrilomu vitsi* [Psychological features of professional self-realization of women in adulthood]. PhD thesis in Psychology, 05 Social and behavioral sciences. Rivne [in Ukrainian].

© О. С. Навроцька

Науково-методична

Надійшла до редакції 12.09.2025

Прийнято до публікації 08.10.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-30>

Н. В. Чернявська

*Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5708-8425>

 cherniavska.reserve@gmail.com

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОСВІДОМОСТІ ЧОЛОВІКІВ З АЛКОГОЛЬНОЮ ЗАЛЕЖНІСТЮ

Анотація. У статті досліджено самосвідомість чоловіків із алкогольною залежністю як багаторівневу систему, що поєднує когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти. Теоретичною основою є авторська модель самосвідомості, яка враховує нейробіологічні, соціальні та психологічні чинники розвитку особистості й пояснює взаємозв'язок базових потреб, психосоціальних криз, формування ідентичності, самооцінки та навичок саморегуляції [6].

Для емпіричної перевірки моделі застосовано комплекс психодіагностичних методик, що вимірювали основні шкали самосвідомості. Рівень адиктивності визначався за MAST; самоповага – за шкалою М. Розенберга; саморегуляція – за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки»; локус контролю – за тестом Дж. Роттера; емоційний стан і стрес – за PSS-10; показники добробуту й позитивного функціонування – за PERMA-Profilер; особистісна реалізованість – за опитувальником О. Штепи; ідентичність та рефлексія – за методиками «Хто Я?» та «Незавершені речення».

Отримані результати засвідчили, що структура самосвідомості представлена двома взаємопов'язаними блоками – емоційно-ціннісно-когнітивним і регулятивно-ідентичнісним. Вони відображають взаємозв'язок позитивних емоцій, сенсу життя, досягнень, добробуту, самооцінки та інтернальності з показниками саморегуляції та ідентичності. Емпіричне підтвердження моделі поглиблює розуміння механізмів формування самосвідомості в контексті адиктивної поведінки та створює підґрунтя для розробки психокорекційних програм, спрямованих на підвищення самоповаги й відновлення цілісності образу «Я».

Ключові слова: адикт, самосвідомість, алкогольна залежність, когнітивний компонент, емоційно-ціннісний компонент, поведінковий компонент, психокорекційні програми, інтеграція.

N. V. Cherniavska

Vasyl Stefanyk Carpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine

EMPIRICAL STUDY OF THE FEATURES OF SELF-AWARENESS IN MEN WITH ALCOHOL ADDICTION

Abstract. The article investigates the self-awareness of men with alcohol use disorder as a multilevel system integrating cognitive, emotional-value, and behavioral components. The theoretical foundation is the author's model of self-awareness, which incorporates neurobiological, social, and psychological factors of personality development and explains the interrelations among basic needs, psychosocial crises, identity formation, self-esteem, and self-regulation skills [6].

To empirically verify the model, a comprehensive set of psychodiagnostic methods was applied to assess the main indicators of self-awareness. The level of alcohol use disorder was measured using the Michigan Alcoholism Screening Test (MAST); self-esteem – by the Rosenberg Self-Esteem Scale; self-regulation – by the “Behavioral Self-Regulation Style” questionnaire; locus of control – by J. Rotter's test; emotional state and stress level – by the Perceived Stress Scale (PSS-10); well-being and positive functioning – by the PERMA-Profilер; personal fulfillment – by O. Shtepa's questionnaire; and identity and reflection – by the “Who Am I?” and “Incomplete Sentences” techniques.

The results, confirmed by factor analysis, revealed that the structure of self-awareness consists of two interrelated blocks – the emotional-value–cognitive and the regulatory–identity. These blocks reflect the interconnection of positive emotions, sense of purpose, achievements, well-being, self-esteem, and internality with self-regulation and identity indicators. The empirical validation of the model deepens the understanding of the mechanisms underlying self-awareness formation in the context of addictive behavior and provides a foundation for developing psychocorrectional programs aimed at enhancing self-esteem and restoring the integrity of the self-concept.

Key words: addict, self-awareness, alcohol use disorder, cognitive component, emotional-value component, behavioral component, psychocorrectional programs, integration.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство перебуває у стані глибоких трансформацій, пов'язаних із військовими діями, соціальною нестабільністю та економічними викликами. Ці чинники створюють підвищене навантаження на психіку людини та сприяють поширенню різних форм залежної поведінки, серед яких особливе місце посідає алкогольна адикція. Досвід практичної психології показує, що залежність не є лише біологічним феноменом, а й формується на перетині індивідуальних, сімейних та соціокультурних умов.

У цьому контексті надзвичайної актуальності набуває вивчення самосвідомості чоловіків з алкогольною залежністю. Самосвідомість виступає стрижнем особистісної цілісності, оскільки забезпечує здатність до саморефлексії, самоконтролю, самопізнання та формування ідентичності. Руйнування цих механізмів в адиктів призводить до дезадаптації, зниження соціального функціонування, емоційної нестабільності та регресивних форм поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних психологічних дослідженнях проблема самосвідомості осіб із залежною поведінкою розглядається у різних аспектах: як деформація ідентичності, зниження самооцінки, порушення саморегуляції та емоційно-ціннісної сфери [4]. Значна увага приділяється взаємозв'язку дитячих травм, фрустрації базових потреб та особливостей проходження вікових криз із формуванням адиктивного потенціалу особистості [5]. Окремі праці вітчизняних і зарубіжних авторів підкреслюють необхідність інтегративного підходу, який враховує біологічні, соціальні та психологічні чинники розвитку залежності [11; 14; 16; 2]. У вітчизняних напрацюваннях також наголошується на ролі екзистенційно-суб'єктивних засад у формуванні самосвідомості [12] та можливостях інтеграції психотерапевтичних і соціальних підходів [15].

Водночас бракує емпірично підтверджених моделей самосвідомості чоловіків з алкогольною залежністю, які б поєднували когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий рівні у цілісну структуру. Не досить дослідженими залишаються критерії інтегрованості самосвідомості та інди-

катори її руйнації, що унеможливує ефективне визначення психокорекційних стратегій. Саме ці невирішені аспекти становлять предмет цього дослідження.

Постановка завдання. Стаття має на меті емпіричне дослідження когнітивних, емоційно-ціннісних і поведінкових складників самосвідомості чоловіків із алкогольною залежністю в періоді ранньої дорослості та визначення інтегративних тенденцій у їхній взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Запропонована в попередніх роботах авторська модель самосвідомості чоловіків із алкогольною залежністю була перевірена на емпіричному рівні. Її структура інтегрує нейробіологічні, соціальні та психологічні вектори розвитку особистості. Модель враховує функціонування центральної нервової системи, чутливість рецепторів, стійкі нейронні зв'язки, сформовані під впливом алкоголю, а також соціальні чинники на мікро- та макрорівнях (таких як сімейні сценарії, стиль виховання, деформація сімейних цінностей, вплив воєнних і соціально-економічних криз) [6]. Центральне місце відведене задоволенню чи незадоволенню значущих потреб у попередніх вікових періодах та проходженню психосоціальних криз, що визначає здатність до формування ідентичності, самооцінки та розвитку навичок саморегуляції.

Результати емпіричної перевірки підтвердили наявність трьох ключових компонентів самосвідомості – когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового. Виявлено, що порушення цих компонентів проявляються у розмитій ідентичності (за даними методик «Хто Я?» і «Незавершені речення»), низькому рівні самоповаги (за шкалою М. Розенберга), зниженні рефлексії та втраченій здатності до самоконтролю (за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки»), а також у формуванні вивченої безпорадності (що узгоджується з низькими показниками інтернальності за тестом Дж. Роттера).

У дослідженні взяли участь 134 чоловіки віком від 20 до 40 років. Використані психодіагностичні методики дали змогу зібрати як кількісні, так і якісні дані. Зокрема, було застосовано: Michigan

Alcoholism Screening Test (MAST) [9], опитувальник «особистісної здійсненності» О. Штепи [13], шкалу сприйнятого стресу (PSS-10, С. Коен) [1], шкалу самоповаги М. Розенберга (RSES) [17], опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» [7], опитувальник локусу контролю Дж. Роттера (адапт.) [3], PERMA-Profilер (М. Селігман; адапт. О. Савченко, Д. Лавриненко) [9], методика «Хто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд, модифікація Рум'янцевої) [7, с. 95–98] та методику «Незавершені речення» (Сакс-Леві, модифікований варіант) [7 с. 55–60]. Проведений статистичний аналіз особливостей самосвідомості чоловіків з алкогольною залежністю дав змогу встановити низку важливих закономірностей.

Насамперед результати кластеризації емпіричних даних засвідчили неоднорідність вибірки за рівнем інтегрованості самосвідомості. Кластерний аналіз емпіричних даних ($n = 134$) засвідчив неоднорідність вибірки за рівнем інтегрованості самосвідомості, визначеної на основі сукупності показників за методиками PERMA-Profilер, шкалою самоповаги Розенберга, опитувальником саморегуляції, тестом локусу контролю Роттера та проєктивними методиками «Хто Я?» і «Незавершені речення». Було виокремлено три кластери, які відрізняються за рівнем сформованості когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів.

Перший кластер об'єднав 41 досліджуваного (30,6%), для яких характерні нижчі за середні значення більшості показників самосвідомості, труднощі в усвідомленні власних почуттів і мотивів поведінки, знижена здатність до рефлексії

та схильність до уникнення відповідальності. Цю групу можна визначити як осіб із «низькою інтегрованістю самосвідомості». Другий кластер включає 47 досліджуваних (35,1%) із помірними значеннями більшості показників. Учасники частково усвідомлюють свої емоції та вчинки, інколи беруть на себе відповідальність, проте у складних ситуаціях орієнтуються на зовнішні фактори. Групу доцільно позначити як осіб із «середньою інтегрованістю самосвідомості». Третій кластер охоплює 46 осіб (34,3%), для яких характерні високі значення за всіма основними шкалами. Вони відзначаються розвинутою рефлексією, усвідомлюють власні емоції та мотиви поведінки, беруть відповідальність за власне життя та рішення. Цю групу можна позначити як осіб із «високою інтегрованістю самосвідомості».

Для узагальнення результатів було здійснено порівняння середніх значень когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів самосвідомості у межах трьох кластерів. Як видно з рисунка 1, у групі з низьким рівнем інтегрованості спостерігається дисгармонійність між складниками, тоді як для осіб із високим рівнем інтегрованості характерне більш збалансоване поєднання всіх компонентів.

Розшифровка для викладу результатів:

Кластер 1 (низький рівень інтегрованості): когнітивний – 3,2; емоційно-ціннісний – 2,8; поведінковий – 3,0. Спостерігається дисбаланс між компонентами, що проявляється у труднощах із рефлексією та низькій емоційній ресурсності.

Кластер 2 (середній рівень): когнітивний – 4,1; емоційно-ціннісний – 3,6; поведінковий – 4,0.

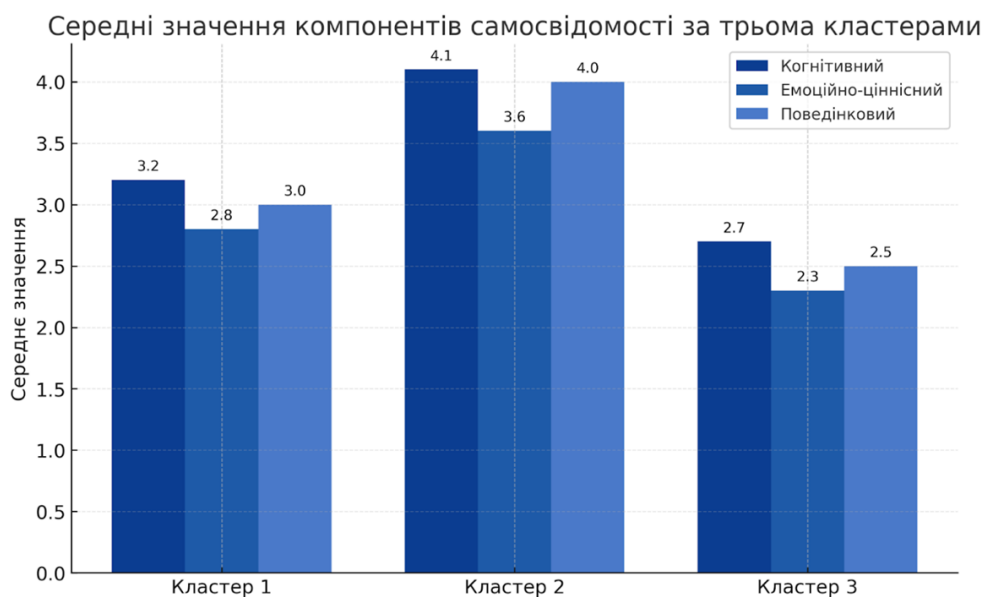


Рис. 1. Середні значення компонентів самосвідомості у трьох кластерах досліджуваних

Показники вищі, ніж у кластері 1, з певною гармонізацією, проте ще зберігається залежність від зовнішніх чинників.

Кластер 3 (високий рівень): когнітивний – 2,7; емоційно-ціннісний – 2,3; поведінковий – 2,5. Значення нижчі, ніж у кластері 2, але структура компонентів відносно вирівняна, що свідчить про певну цілісність самосвідомості навіть за нижчого кількісного рівня.

Після виокремлення трьох кластерів респондентів за рівнем інтегрованості самосвідомості наступним кроком став кореляційний аналіз, спрямований на виявлення взаємозв'язків між її складниками. Аналіз здійснювався за методом Пірсона з урахуванням статистичної значущості ($p < 0,05$; $p < 0,01$).

Зокрема, він виявив тісні зв'язки між позитивними емоціями, сенсом життя, досягненнями та добробутом, вимірними за опитувальником PERMA-Profilier (r у межах 0,59–0,81; $p < 0,01$), що свідчить про їхній інтегративний характер у структурі самосвідомості. Негативні зв'язки рівня алкогольної залежності, визначеного за тестом MAST, із самоповагою за шкалою Розенберга ($r = -0,37$; $p < 0,01$) та позитивні кореляції з негативними емоціями за PERMA-Profilier ($r = 0,29$; $p < 0,05$) підкреслюють деструктивний вплив залежності на особистісний розвиток.

Ключові індикатори інтегрованості – самоповага та інтернальність – утворюють стійкі асоціації з емоційно-ціннісними характеристиками (r у межах 0,33–0,69; $p < 0,01$). Це означає, що відчуття власної цінності та здатність брати відповідальність за події життя інтегруються з позитивним емоційним тлом і смисложиттєвими орієнтаціями. Регулятивний компонент самосвідомості демонструє внутрішню узгодженість (найсильніші зв'язки: $r = 0,85$ між оцінкою результатів і самостійністю; $r = 0,77$ між програмуванням дій та загальним рівнем саморегуляції).

Проведений факторний аналіз підтвердив наявність двох взаємопов'язаних блоків, що узгоджуються з авторською моделлю самосвідомості [6]. *Перший* – емоційно-ціннісний і когнітивний – об'єднує показники позитивних емоцій, сенсу, досягнень, добробуту, самооцінки та інтернальності (за PERMA-Profilier, шкалою самоповаги Розенберга та тестом Роттера). *Другий* – регулятивно-ідентичнісний – охоплює показники планування, програмування, самостійності, рефлексії та ідентичності, виявлені за опитувальником саморегуляції та проєктивними методиками «Хто Я?» і «Незавершені речення».

Фактор I («Емоційно-ціннісний та когнітивний блок») об'єднав позитивні емоції (0,73), сенс життя

(0,81), досягнення (0,78), добробут (0,89), здоров'я (0,83), відносини (0,79), інтернальність (0,49–0,68), а також самооцінку (0,63). Високі навантаження цих показників свідчать про орієнтацію респондентів на позитивне самоставлення, пошук сенсу та внутрішні ресурси. Водночас негативні емоції мали від'ємне навантаження (-0,16), що вказує на внутрішній конфлікт і приховану напруженість.

Фактор II («Регулятивно-ідентичнісний блок») інтегрував показники саморегуляції: планування (0,41), моделювання (0,69), програмування (0,66), оцінка результатів (0,52), самостійність (0,65), а також ідентичнісні характеристики: Я-образ (0,81), самоставлення (0,72), рефлексія (0,81), соціальна ідентичність (0,59), емоційна ідентичність (0,51), еґо-ідентичність (0,80). Подвійне навантаження самооцінки (0,63 у Факторі I та 0,52 у Факторі II) свідчить про її інтегративну роль у структурі самосвідомості.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Емпірична перевірка авторської моделі самосвідомості чоловіків із алкогольною залежністю підтвердила її валідність та практичну значущість. Виявлено, що структура самосвідомості визначається взаємодією когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів, інтегрованість яких зумовлює рівень рефлексії, самоповаги та саморегуляції. Отримані результати створюють підґрунтя для розробки психокорекційних програм, спрямованих на розвиток позитивної ідентичності та підвищення адаптивного потенціалу. Перспективними є подальші дослідження динаміки самосвідомості у різних вікових і соціальних групах та оцінка ефективності корекційних і реабілітаційних втручань.

Список літератури:

1. Вельдбрехт О. О., Тавровецька Н. І., Орлова І. В. Шкала сприйнятого стресу (PSS-10): адаптація та апробація в умовах війни. *Проблеми сучасної психології*. 2022. Т. 2, № 2. С. 16–27. DOI: 10.31108/2.2022.2.16.27.
2. Вовк О., Страшок О. Біохімічні та нейропсихологічні чинники алкогольної залежності. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Психологія*. 2022. Вип. 1. С. 45–52.
3. Ковальчук О. В. Співвідношення локус контролю та соціальної відповідальності особистості. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2014. № 3. С. 72–77.
4. Лециньська О. А. Особистість у лабіринтах автономності та залежності : монографія. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2021. 148 с.
5. Лециньська О. А. Феноменологія психологічної залежності в деструктивних культурах релігійного типу : монографія. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2019. 216 с.

6. Методики : навчально-методичний посібник / уклад. О. О. Копил, І. В. Григорович та ін. Херсон : Вид-во ХДУ, 2010. 140 с.

7. Москальова І. Спецкурс «Психологія саморегуляції». Київ : НАПН України, 2019. 67 с. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718924/1/Спецкурс2_Москальова_ЕБ%20НАПН%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718924/1/Спецкурс2_Москальова_ЕБ%20НАПН%20(1).pdf).

8. Савченко О. В., Лавриненко Д. Г. Короткий багатовимірний опитувальник процвітання «PERMA-Профайлер»: адаптація методики та її психометричні властивості. *Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Серія : Психологія*. 2023. Вип. 52. С. 45–58. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.52.29>.

9. Сердюк О. О. Адаптація методики скринінгу вживання алкоголю та короткострокового втручання для молоді. *Охорона здоров'я дітей та підлітків*. 2019. № 2. С. 46–50.

10. Старков Д. Ю. «3+2» векторна модель адикцій : науково-методичний посібник / Д. Ю. Старков, Н. Ю. Максимова (ред.). Київ : 7БЦ, 2023. С. 97–105.

11. Чернявська Н. В. Екзистенційно-суб'єктні засади формування самосвідомості. *Журнал сучасної психології*. 2021. № 3. С. 142–150.

12. Штепа О. С. Опитувальник особистісної здійсненності: теоретичні підстави для розробки та результати апробації. *Психологічний часопис*. 2018. № 5 (15). С. 196–223. DOI: [10.31108/1.2018.5.15.13](https://doi.org/10.31108/1.2018.5.15.13).

13. Koob G. F. Neurobiology of addiction: a neurocircuitry analysis. *Lancet Psychiatry*. 2021. Vol. 8(8). P. 760–773.

14. Mishchychka L., Cherniavska N., Kravchenko V., Vityuk N., Kulesha-Liubinets M., Khrushch O. Application of mindfulness practices in work on stress reduction during the war. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*. 2023. Vol. 81. P. 25–38.

15. Uhl G. R., Koob G. F., Cable J. A. The neurobiology of addiction. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2019. Vol. 1451(1). P. 5–28.

16. Veldbrekht O., Zinchenko N., Tavrovetska N. Rosenberg Self-Esteem Scale: Ukrainian adaptation and psychometric properties. *Insight*. 2025. № 13. P. 142–172. DOI: [10.32999/2663-970X/2025-13-7](https://doi.org/10.32999/2663-970X/2025-13-7).

References:

1. Veldbrekht O. O., Tavrovetska N. I., & Orlova I. V. (2022). Shkala spryiniatoho stresu (PSS-10): adaptatsiia ta aprobatsiia v umovakh viiny [Perceived Stress Scale (PSS-10): adaptation and trial under war conditions]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Contemporary Psychology*, 2(2), 16–27. <https://doi.org/10.31108/2.2022.2.16.27> [in Ukrainian].

2. Vovk O., & Strashok O. (2022). Biokhimichni ta neyropsykholohichni chynnyky alkoholnoi zalezhnosti [Biochemical and neuropsychological factors of alcohol dependence]. *Naukoviy visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Psykholohiia – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Psychology*, (1), 45–52 [in Ukrainian].

3. Kovalchuk O. V. (2014). Spivvidnoshennia lokus kontrolui ta sotsialnoi vidpovidalnosti osobystosti [The relationship of locus of control and social responsibility of personality]. *Visnyk NTUU “KPI”. Filosofii. Psykholohiia. Pedahohika – Bulletin of NTUU “KPI”. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, (3), 72–77 [in Ukrainian].

4. Leshchynska O. A. (2021). Osobystist' u labiryntakh avtonomnosti ta zalezhnosti: monohrafiia [The Personality in the Labyrinths of Autonomy and Dependence: Monograph]. Ivano-Frankivsk: Symphonia forte [in Ukrainian].

5. Leshchynska O. A. (2019). Fenomenolohiia psykholohichnoi zalezhnosti v destruktivnykh kultakh relihiinoho typu: monohrafiia [Phenomenology of Psychological Dependence in Destructive Religious-Type Cults: Monograph]. Ivano-Frankivsk: Symphonia forte [in Ukrainian].

6. Kopyl O. O., Hryhorovych I. V., et al. (Eds.). (2010). *Metodyky: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Methodologies: educational-methodical manual]. Kherson: Vyd-vo KhDU [in Ukrainian].

7. Moskaliyova I. (2019). Spetskurs “Psykholohiia samorehuliatyiv” [Special Course “Psychology of Self-Regulation”]. Kyiv: NAPN Ukrainy. Retrieved from: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718924/1/Спецкурс2_Москальова_ЕБ%20НАПН%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718924/1/Спецкурс2_Москальова_ЕБ%20НАПН%20(1).pdf) [in Ukrainian].

8. Savchenko O. V., & Lavrynenko D. H. (2023). Korotkyi bahatovymirnyi opytuvalnyk protsvitannia «PERMA-Profaier»: adaptatsiia metodyky ta yii psykhometrichni vlastyvyosti [The short multidimensional questionnaire of flourishing “PERMA-Profiler”: adaptation of the method and its psychometric properties]. *Visnyk Odeskoho natsionalnogo universytetu imeni I. I. Mechnykova. Serii: Psykholohiia – Bulletin of Odessa National University named after I. I. Mechnikov. Series: Psychology*, 52, 45–58. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.52.29> [in Ukrainian].

9. Serdiuk O. O. (2019). Adaptatsiia metodyky skryningu vyzhyvannia alkoholu ta korotkostrokovoho vstupannia dlia molodi [Adaptation of the alcohol use screening method and short-term intervention for youth]. *Okhorona zdorovia ditey ta pidlitkiv – Health Protection of Children and Adolescents*, (2), 46–50 [in Ukrainian].

10. Starkov, D. Yu. (2023). «3+2» vektorna model adyktzii [“3+2” vector model of addictions]. In D. Yu. Starkov & N. Yu. Maksymova (Eds.), *Orhanizatsiia sotsialno-psykholohichnoi rehabilitatsii uzalezhenykh osib: naukovo-metodychnyi posibnyk – Organization of social and psychological rehabilitation of addicted persons: scientific and methodological manual* (97–105). Kyiv: 7BTs. [in Ukrainian].

11. Cherniavska N. V. (2021). Ekzystentsiino-sub'iektni zasady formuvannia samosvidomosti [Existential-subject principles of formation of self-consciousness]. *Zhurnal suchasnoi psykholohii – Journal of Contemporary Psychology*, (3), 142–150 [in Ukrainian].

12. Shtepa O. S. (2018). Opytuvalnyk osobystnoi zdiysnennosti: teoretychni pidstavy dlia roz-

robky ta rezultaty aprobatsii [Questionnaire of personal enactability: theoretical foundations for development and results of trial]. *Psykhologichnyi chasopys – Psychological Journal*, 5(15), 196–223. <https://doi.org/10.31108/1.2018.5.15.13> [in Ukrainian].

13. Koob G. F. (2021). Neurobiology of addiction: a neurocircuitry analysis. *Lancet Psychiatry*, 8(8), 760–773.

14. Mishchykha L., Cherniavska N., Kravchenko V., Vityuk N., Kulesha-Liubinets M., & Khrushch O.

(2023). Application of mindfulness practices in work on stress reduction during the war. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, 81, 25–38.

15. Uhl G. R., Koob G. F., & Cable J. A. (2019). The neurobiology of addiction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1451(1), 5–28.

16. Veldbrekht O., Zinchenko N., & Tavorovetska N. (2025). Rosenberg Self-Esteem Scale: Ukrainian adaptation and psychometric properties. *Insight*, 13, 142–172. <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2025-13-7>.

© Н. В. Чернявська

Науково-методична

Надійшла до редакції 04.09.2025

Прийнято до публікації 13.10.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-31>

А. В. Семенова¹, І. В. Єршова-Бабенко², А. А. Тихомирова¹, І. В. Косяк¹, Д. В. Білоцька¹

¹ *Київський національний університет технологій та дизайну, м. Київ, Україна*

² *Український державний університет імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8077-3385> – А. В. Семенова

<https://orcid.org/0000-0002-2365-5080> – І. В. Єршова-Бабенко

<https://orcid.org/0009-0001-0890-1132> – А. А. Тихомирова

<https://orcid.org/0000-0002-2996-1679> – І. В. Косяк



alena-09@ukr.net

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИЙОМИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В АСПЕКТІ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ, СИСТЕМНОГО ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Анотація. У статті розглянуто актуальну проблему розроблення та впровадження психолого-педагогічних прийомів індивідуалізації навчання в умовах зростання інформаційних потоків та інтелектуальних викликів сучасної освіти. Здійснено міждисциплінарний аналіз теоретичних основ розвитку пам'яті, системного та критичного мислення як ключових компонентів пізнавальної діяльності. Окреслено еволюцію психологічної науки від класичних експериментів В. Вундта до сучасних постнекласичних підходів, що акцентують людиновимірність як ціннісну та методологічну основу наукового пізнання. Розкрито поняття системного мислення як творчого підходу до розв'язання проблем шляхом дослідження взаємозв'язків між елементами системи та критичного мислення як когнітивної й особистісно-професійної компетентності, спрямованої на аналіз і оцінювання інформації та прийняття зважених рішень. Представлено авторську методику «15 хвилин», спрямовану на оптимізацію індивідуальної роботи студента шляхом поєднання технік запису, смислового моделювання та креативного переосмислення навчального матеріалу. Методика базується на синергетичній та компетентнісній парадигмах, сприяє формуванню інтелектуальної безпеки, розвитку уваги, когнітивної гнучкості та критичного ставлення до інформації. Зазначено практичну значущість авторської розробки для підтримки пам'яті й мислення протягом життя та перспективи її використання в освітніх програмах. У дослідженні підкреслюється важливість інноваційних і персоналізованих підходів для формування автономії здобувачів освіти, розвитку навичок навчання впродовж життя та метакогнітивної усвідомленості. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на емпіричну перевірку запропонованої методики, міжкультурні порівняння стратегій індивідуалізації навчання та вивчення цифрових інструментів, що сприяють когнітивному розвитку у вищій школі.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, пам'ять, системне мислення, критичне мислення, психолого-педагогічні прийоми, когнітивні процеси, саморозвиток.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNIQUES FOR INDIVIDUALIZING LEARNING IN TERMS OF DEVELOPING MEMORY, SYSTEMATIC AND CRITICAL THINKING

Abstract. The article addresses the urgent issue of designing and implementing psychological and pedagogical techniques for the individualization of learning in the context of increasing information flows and intellectual challenges in modern education. An interdisciplinary analysis of the theoretical foundations of memory development, systems thinking, and critical thinking as key components of cognitive activity is conducted. The evolution of psychological science is outlined, from W. Wundt's classical experiments to contemporary post-nonclassical approaches emphasizing human-centeredness as a methodological and value-based foundation of scientific inquiry. Systems thinking is characterized as a creative approach to problem-solving through the exploration of interconnections within a system, while critical thinking is presented as both a cognitive and professional competence focused on information evaluation and decision-making. The article presents the author's "15-minute" technique, designed to optimize students' individual work through a combination of note-taking, semantic modeling, and creative reinterpretation of educational material. This method is based on the synergy and competence paradigms, promoting intellectual safety, attention development, cognitive flexibility, and a critical attitude toward information. The practical value of this exercise is highlighted for sustaining memory and thinking throughout life, as well as its potential integration into educational programs. The research emphasizes the importance of innovative, personalized approaches in fostering learner autonomy, lifelong learning skills, and metacognitive awareness. Future studies may focus on empirical validation of the proposed methodology, cross-cultural comparisons of individualized learning strategies, and digital tools that enhance cognitive development in higher education.

Key words: individualized learning, memory, systems thinking, critical thinking, psychological and pedagogical techniques, cognitive processes, self-development.

Постановка проблеми та її зв'язок із науковими та практичними завданнями. У сучасних соціокультурних умовах, що супроводжуються нестабільністю, високою інтенсивністю інформаційних потоків та зростанням кількості викликів у сфері вищої освіти, питання ефективних психолого-педагогічних прийомів індивідуалізації навчання здобувачів освіти набуває особливої актуальності. Ця важливість зумовлена необхідністю створення сприятливого освітнього середовища для їх особистісного й професійного розвитку, зокрема в напрямках самореалізації та розвитку пам'яті, системного і критичного мислення.

Протягом понад трьох століть природничі науки (фізика, хімія, біологія тощо) домінують у вивченні природи. Однак людина, її розум, інтелект, тобто саме те сутнісне-людське, людиновимірне, психомірне не дорівнює природничо-науковому. Крім того, наявні підходи та засоби психології, що історично сформувалися на основі експериментальної лабораторії Вільгельма Вундта у XIX столітті, виявилися недостатніми для повного охоплення цієї сфери. Методологія В. Вундта, спрямована на використання інтроспекції (самоспостереження), сприяли формуванню альтернативних концепцій та розширенню наукових меж психології

[2]. У цьому контексті, де домінують концепції, засновані на науках про природу, виникає потреба в окремій науковій галузі, орієнтованій на цілісне розуміння людини, її психіки, розумових процесів, пам'яті та їх зв'язку з ефективними прийомами індивідуалізації навчання. Це є ключовим теоретичним і практичним завданням сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій; виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. У сучасному науковому дискурсі поняття *людиновимірності* (human-dimensionality) є багатограним і не обмежується єдиним тлумаченням. Поняття людиновимірності постнекласичної науки конкретизується в трьох основних, не тотожних аспектах. Перший аспект: найпростішим тлумаченням цього феномену є людиносумірність (англ. human – commensurability). Тут світ постає світом людини, горизонтом подій, які є доступними для осмислення. Ідеї антропного принципу в космології, гуманістичній економії або екологічно орієнтованої людинорозмірної (англ. human – scale) архітектури є лише небагатьма прикладами того, як сучасні наукові практики відтворюють ідеї філософів і гуманістів минулого. Постнекласична наука виявляється не

антропоцентричною, у сенсі егоїстично-споживчого ставлення людини до світу, а екологічною, у найширшому розумінні – сприйняття цілісного світу як свого будинку, екзистенційно близького і здатного виступати предметом прив'язаності та любові.

Другий аспект – людиновимірність у вужчому, антропоцентричному сенсі наголошує на тому, що суб'єктність у сучасній науці не може бути зведена до класичного, суто раціонального образу «суб'єкта пізнання» («мозок у колбі»). Натомість вона включає всю повноту людських якостей, включаючи вищі почуття та емоції. На рівні ціннісних орієнтирів це означає пріоритет універсальних ідеалів гуманізму та істини над частковими інтересами певних соціальних груп. Під час аналізу, наприклад, соціального конфлікту, дослідник має прагнути не до «вибору сторони», а до неупередженого розуміння позицій обох опонентів, свідомо долаючи власні преференції. Це передбачає пошук спільних цілей і цінностей для всіх учасників, визнаючи при цьому багатогранність поглядів. Таким чином, суб'єктність ученого стає не перешкодою, а необхідною умовою для досягнення істинної наукової об'єктивності.

Третій аспект у тому, що наслідком визнання суб'єктності науки виявляється ще один, не менш важливий аспект людиновимірності: утвердження саме особистості в статусі суб'єкта, який встановлює цінності – не тільки і не стільки за допомогою їх вільного конструювання, скільки шляхом усвідомленого прийняття та усвідомлення, що особливо актуально у відношенні цінностей найвищого рівня, як-от ідеал наукової істини, любові, добра і краси, включаючи прийняття особистої відповідальності за дотримання цього ідеалу – на протигагу відчуженню цієї здатності та цього права на користь будь-якої соціальної групи, навіть на користь наукової, освітянської спільноти [10, с. 28].

Від розуміння людини як суб'єкта, що встановлює цінності, логічно перейти до аналізу інструментів її пізнавальної діяльності. Так, науковці І. Косяк і В. Григор'єва стверджують, що вищою, абстрактною формою пізнання об'єктивної реальності є саме мислення, яке створює значно повніший образ світу, аніж відчуття та сприймання. У своїх розвинених формах ця раціональна пізнавальна діяльність, шляхом якої людина здобуває нові, абстраговані від чуттєвих даних знання, будує узагальнений образ світу; створює власну філософію, зрештою, здійснює акти творчості [4, с. 311].

Своєю чергою дослідники Дж. О'Коннор та І. Макдермотт визначають **системне мислення**

як творчий підхід до розв'язання проблем. Система, на їхню думку, – це сутність, яка підтримує своє існування завдяки взаємодії частин, функціонуючи як єдине ціле. Відповідно, системне мислення вивчає як окремі частини, так і зв'язки між ними, щоб зрозуміти ціле. Його важливість полягає в тому, що воно допомагає керувати власним життям, бачити закономірності, виробляти дієві стратегії, позбавлятися стереотипів та відходити від пошуку провини [9].

Проблематика **критичного мислення** висвітлена в працях Т. Воропай, І. Загашева, С. Заїр-Бека, А. Тягло, Д. Халперн та інших. Сутність критичного мислення визначається як особистісно-професійна якість, що характеризує один із видів продуктивного мислення, спрямованого на пошук оптимальних шляхів розв'язання завдань та особистісних питань, застосування їх як до стандартних, так і нестандартних ситуацій і проблем. Критичне мислення виявляється в уміннях особистості виділяти головну ідею, висувати тезу, аргументувати її, адекватно розуміти думку іншого, працювати в команді, усвідомлювати і зіставляти безліч поглядів. Воно передбачає аналіз, оцінювання і перевірку інформації як з метою отримання бажаних результатів групової роботи, так і для особистісно-професійного самовдосконалення. Компонентами критичного мислення є когнітивний, мотиваційний, рефлексивний, діяльнісний, що містять як особистісні, так і групові складники [1].

Критичне і системне мислення є формами логічного мислення. З одного боку, критичне мислення досліджує думки, інформацію чи переконання, щоб оцінити їх якість і логіку. З іншого боку, системне мислення розглядає відносини між системами (наприклад, освітою, економікою, довкіллям тощо) та їх вплив один на одного. Якщо критичне мислення може застосовуватися до будь-якої концепції, ідеї, переконання чи інформації, то системне мислення – лише до системи. Тобто люди, які мислять критично, досліджують частину чи всі думки, ідеї чи дані, щоб зробити свої висновки. Водночас ті, хто думає системно, бачать усю картину проблеми.

Обидва види мислення є взаємопов'язаними і доповнюють один одного: критичне мислення забезпечує логічну підтримку системних проблем, а системне мислення дає цілісні картини, які добре поєднуються з проблемами критичного мислення [7].

Одним із ключових інструментів пізнавальної діяльності людини є пам'ять, адже впродовж усього життя індивід накопичує інформацію у вигляді образів, думок, понять, які

запам'ятовуються, зберігаються в нього в мозку для подальшого відтворення. Завдяки пам'яті відбувається становлення особистісної ідентичності, усвідомлюється її єдність і цілісність, а людина набуває потрібних для діяльності теоретичних знань, практичних умінь і навичок. Однією з істотних властивостей пам'яті є відновлення репродукції, відновлення в максимально можливому наближенні копії будь-якого об'єкта, події тощо. На цій властивості мозку і засноване сприйняття індивідом знакової інформації, що асоціюється потім із життєвим оточенням [3].

Формування цілей статті (постановка завдання). Мета статті – розкрити сутність, теоретично обґрунтувати та описати практичні психолого-педагогічні прийоми індивідуалізації навчання в аспекті розвитку пам'яті, системного та критичного мислення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Пріоритетним напрямом модернізації сучасної української освіти є індивідуалізація навчання, його наближення до сутності кожної дитини, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини, дитиноцентризм в освіті (В. Кремень) [5]. Тобто в центр освітнього процесу ставиться здобувач освіти як суб'єкт діяльності з його індивідуальними розумовими, психологічними, фізіологічними, сенсомоторними та іншими відмінностями, дозволяючи йому досягти більш високих результатів у набутті теоретичних знань і практичних навичок, рівня розвитку ключових компетентностей, спеціальних здібностей та нахилів до певного виду діяльності, змінити роль педагога із транслятора знань на помічника та консультанта.

Індивідуалізація навчання – це система засобів (індивідуальний план навчання, персоналізовані домашні завдання), методів оцінювання (самооцінка, партнерська оцінка, портфоліо), новітніх технологій (використання інтерактивних дошок, відеоуроків, вебсайтів та інших онлайн-інструментів), яка сприяє усвідомленню здобувачем освіти своїх сильних і слабких можливостей навчання, підтримці й розвитку самобутності з метою самостійного вибору власних смислів навчання. Індивідуалізація спонукає розвиток самосвідомості, самостійності й відповідальності. Педагогічна підтримка полягає в спільному зі здобувачем освіти визначенні його інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають йому досягати позитивних результатів у навчанні. Підґрунтям педагогічної підтримки є взаємини рівноправності, рівноцінності, поваги й довіри між педагогом і здобувачем освіти [6].

Варто зазначити, що сучасні педагогічні технології та освітні системи мають ґрунтуватися

на визнанні індивідуальності кожного здобувача освіти, яка значною мірою визначається особливостями його розвитку. Адже однолітки відрізняються рівнем засвоєння знань, навчальних можливостей і багатьма іншими аспектами. Ці індивідуальні відмінності також стосуються типів мислення. Отже, індивідуалізація навчання дозволяє кожному здобувачеві освіти розвивати власні здібності та знайти свій шлях до успіху, а використання різноманітних інструментів і технологій допомагає забезпечити ефективність індивідуалізованого підходу в навчанні.

З метою індивідуалізації освітнього процесу в аспекті розвитку пам'яті, системного та критичного мислення запропоновано використання авторської методики «15 хвилин», яка полягає у творчому пізнанні, збереженні цікавості, допитливості та гостроти розуму. Вона дозволяє не лише планувати, а й справді ефективно виконувати роботу, «обходячи» контрольні функції свідомості.

Алгоритм методики складається з декількох кроків. Так, *першим кроком* респондент спочатку переписує власноруч один абзац тексту нового навчального матеріалу, який йому здається невеликим за обсягом. Але зауважимо, що, по-перше, 15 хвилин вистачає на такий вид роботи і саме цей факт сприймається як доказ для людини: ніби вона щиро із собою переконана, що справді це завдання цілком можливо виконати всього лише за 15 хвилин. Переписування «від руки» ініціює когнітивний «розгін» та активізує значно більшу кількість зон мозку (за даними нейробіологів-експериментаторів – понад 36 зон), порівняно з друком (де задіяно в середньому лише чотири зони). Ця підвищена активація мозку забезпечує посилене кровопостачання і сприяє більш якісному запам'ятовуванню та збереженню інформації.

Другий крок після переписування – це зосередження уваги на тому, якими власними базовими поняттями користувався автор тексту. Зазвичай їх залишається близько 3%. Із цих слів-дефініцій записується логічна схема – смислова модель тих сенсів, які вклав автор у свій текст. Відбувається «стискання» інформації, виникає образ. Зауважимо, що це зовсім інший спосіб зберігання інформації в пам'яті на відміну від тексту. Адже, як відомо, у тексті – лінгвістична організація інформації. Така організація є надмірною, що має багато зайвих слів, які не несуть сенсу. З такого погляду смислова модель є більш економною. Це інший рівень тексту.

Нарешті, необхідно виконати ще наступний крок – *третій*. Це приведення до вигляду математичної формули (за принципом взаємовідносин

величин), «кодування» інформації або моделі міркування, моделі пізнання. Це граничне стиснення без збереження вказівки на якості, якими характеризується об'єкт *a* та якості, якими характеризується об'єкт *b*.

Потім виконується подальший крок – *четвертий*. Це перенесення інформації або моделі міркування, точніше моделі пізнання на інший об'єкт дослідження. Наприклад, в оброблюваному тексті йдеться про хімічні реакції горіння, тобто здійснення роботи про вироблення тепла. Це матеріальні об'єкти, які мають якість, та їх пізнання описується дослідником. А якщо, наприклад, ми розглянемо людину, тобто інший об'єкт дослідження? Чи працюватиме така модель на прикладі з людиною, що ще з'явиться, чи вона взагалі не підходить для людини?

У результаті виконання авторської методики «15 хвилин» респондент, володіючи певним життєвим досвідом, доходить висновку, що тієї моделі індивідуального навчання, яка існує та яку він для себе застосовує, йому недостатньо. Можливо, вона і потрібна саме така, як вона є, і її зовсім не має необхідності переробляти, удосконалювати, змінювати на іншу. Але, судячи з особистісних завдань навчання, стає необхідним наступний етап, наступна індивідуальна сходинка, яку треба опанувати, а вже потім приймати рішення «чи потрібно розвивати цю навичку, чи ні?». Справа в тому, що в результаті такої роботи сам текст «буквально», як це зазвичай прийнято вважати, не відтворюється. Однак, на думку авторів, такий спосіб читання, пізнання та такі вправи потрібні та корисні. Наприклад, сутність «ефекту

Мандели» – підміна колективної пам'яті шляхом заміни одного слова на хибне в контексті культурної історичної спадщини (Приклад: деякі люди пам'ятають картину Леонардо да Вінчі так, ніби Мона Ліза мала серйозний, майже сумний вираз обличчя. Нині ж здається, що вона має легку посмішку).

Наведено фрагмент тексту «...основу мотивації поведінки складають безпосередні потреби індивіда. Мотиваційні компоненти свідомості, на відміну від ціннісних, більшою мірою спираються на справжні потреби людини і характеризуються більшою індивідуальністю, прагматичністю та дієвістю. Відносини між когнітивними елементами свідомості (знання, уявлення, норми) і ціннісними (соціальні цінності, ціннісні орієнтації) є не однозначними...» [8]. На рис. 1–2 представлено покрокові результати виконання завдання студенткою 1 курсу Дар'ї Б.

Так от, якщо людина вміє читати і думати новим способом, орієнтованим не на запам'ятовування, а на продумування, осмислення прочитаного, то її увага легко зафіксує підміну і таку людину важче ввести в оману, дезорієнтувати. Фактично методика «15 хвилин» – це метод інтелектуальної безпеки. Важливим також є те, що запам'ятовування, у свою чергу, теж відбувається й відбувається ефективніше, не забуваючи, але непомітно, не усвідомлено. Також застосування вказаної методики стає корисним із віком, тому що підтримує і зберігає до старості гостроту розуму і пам'ять. Отримуємо формулу «15 хвилин»: *текст – поняття – схема – математична формула – мої думки / ставлення*).

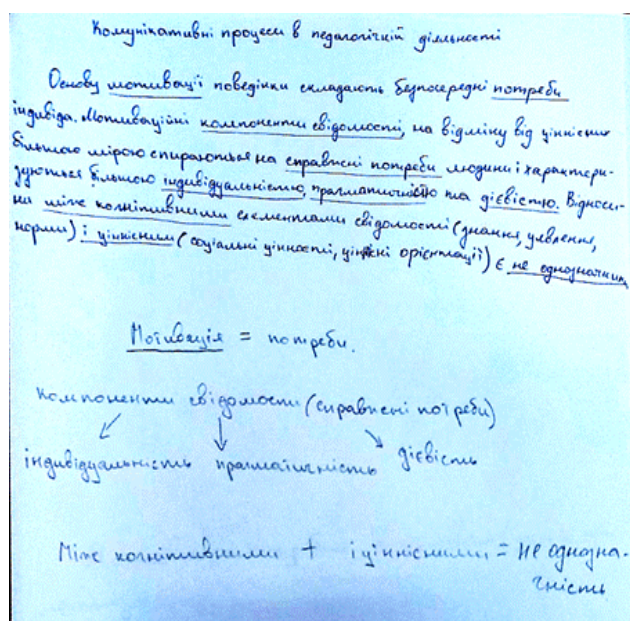


Рис. 1. Крок 1–3

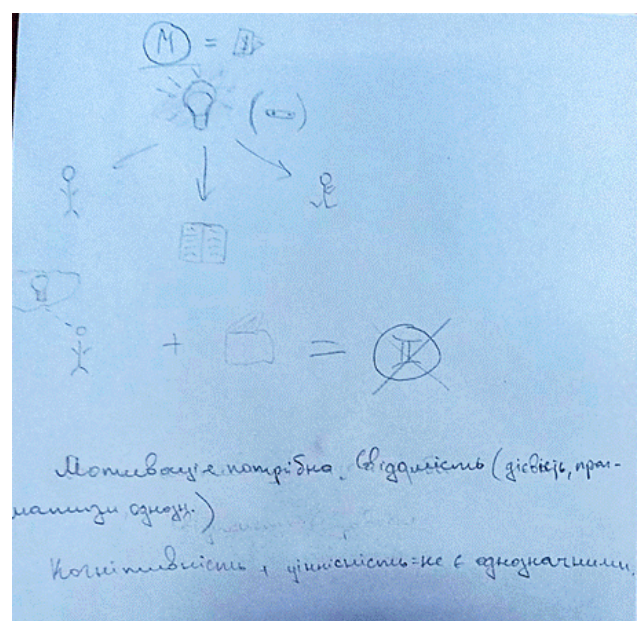


Рис. 2. Крок 4

Ефективність застосування авторської методики «15 хвилин» зумовлена психофізіологічними особливостями когнітивних процесів. Обмеження часового інтервалу (15 хвилин) сприяє зниженню когнітивного навантаження та спрощує ініціацію навчальної діяльності, виступаючи своєрідним «обходом» контрольних функцій свідомості. Основним призначенням цієї методики є стимуляція процесів осмислення та продумування навчального матеріалу, що є більш пріоритетним для розвитку інтелекту, критичного мислення та довготривалої пам'яті, ніж механічне запам'ятовування.

Висновки і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. У результаті проведеного дослідження було досягнуто поставленої мети та отримано такі ключові висновки:

– розкрито сутність і теоретично обґрунтовано концептуальні основи індивідуалізації навчання в контексті людиновимірності, що актуалізує проблему розвитку інтелектуальних навичок в умовах сучасних соціокультурних викликів. Установлено, що розвиток пам'яті, системного та критичного мислення є ключовим складником формування інтелектуальної безпеки особистості та забезпечення її адаптивності до змін;

– проаналізовано взаємозв'язок між основними когнітивними функціями, підкреслено, що критичне мислення є вищою формою пізнання, яка оцінює якість інформації, тоді як системне мислення забезпечує цілісне бачення взаємодії елементів. Роль пам'яті визначена як вторинна, але необхідна для формування ефективних стратегій мислення;

– описано та теоретично обґрунтовано застосування авторської методики «15 хвилин» як практичного прийому індивідуалізації навчання. Цю методику спрямовано на стимулювання процесів свідомого кодування інформації та осмислення матеріалу, що, на відміну від механічного запам'ятовування, сприяє розвитку системного мислення, емоційної стійкості та когнітивної гнучкості.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у проведенні емпіричного дослідження для верифікації ефективності запропонованої методики «15 хвилин» у різних освітніх контекстах та визначенні її впливу на показники саморефлексії та здатності до навчання протягом життя.

Список літератури:

1. Колесова О.П. Формування критичного мислення у майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій навчання : автореф. дис. ... канд. пед.

наук: 13.00.04. Запоріжжя : Одеський державний економічний університет, 2010. 23 с.

2. Коpecь Л. Класичні експерименти в психології. Київ : Дім «Києво-Могилянська академія», 2010. 283 с. URL: <https://2cm.es/1b0w5> (дата звернення: 13.08.2025).

3. Косяк І.В. Взаємодія механізму творчості та сучасних методів проектування в дизайні одягу. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград, 2015. Вип. 7(1). С. 78–81. URL: <https://2cm.es/1fE4D>

4. Формування образного мислення майбутніх фахівців швейної галузі за допомогою методу трансформації джерела натхнення / В. А. Григор'єва та ін. *Збірник тез доповідей VII Міжнародної науково-практичної конференції текстильних та фешн-технологій KyivTex&Fashion, м. Київ, 19 жовтня 2023 року*. Київ : КНУТД, 2023. С. 311–313. URL: <https://2cm.es/1b0tf>

5. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-е вид. Київ : Т-во «Знання» України, 2011. 520 с.

6. Педагогіка. Індивідуалізація і диференціація навчання. *Бібліотека online*. 2006–2017. URL: <http://readbookz.com/book/172/5458.html>

7. Полонська Т.К. До питання розвитку критичного і системного мислення учнів гімназії на уроках іноземної мови. SPC «Sci-conf.com.ua», 2022.

8. Семенова А.В. Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії : монографія. Одеса : Бондаренко М.О., 2016. 436 с. URL: <https://2cm.es/1b0tA> (дата звернення: 13.08.2025).

9. O'Connor J., McDermott I. *The Art of Systems Thinking: Essential Skills for Creativity and Problem Solving*. London: Thorsons, 1997. 288 p.

10. Semenishyn, M., Semenova, A., Klymenko, I., Shvets, D., Bratel, S., Krykun, V. et. al. (2023). Quality parameters of higher education officers of the National Police in the conditions of imperative human-scale values. *Kharkiv: PC Technology center*, 232. DOI: <http://doi.org/10.15587/978-617-7319-67-1>.

References:

1. Kolesova, O. P. (2010). *Formuvannia krytychnoho myslennia u maibutnikh ekonomistiv zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii navchannia* [Formation of critical thinking of future economists by means of interactive learning technologies] (Author's abstract of PhD thesis). Odesa State Economic University. [in Ukrainian].

2. Kops, L. (2010). *Klasychni eksperymenty v psykhologhii* [Classical experiments in psychology]. Kyiv: House "Kyievo-Mohylianska Akademiia". Retrieved from: <https://2cm.es/1b0w5>. [in Ukrainian].

3. Kosiak, I. V. (2015). *Vzaiemodiia mekhanizmu tvorchosti ta suchasnykh metodiv proektuvannia v dyzaini odiahu* [Interaction of the mechanism of creativity and modern design methods in clothing

design]. Naukovi zapysky. Serii: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity, 7(1), 78–81. Retrieved from: <https://2cm.es/1fE4D>. [in Ukrainian].

4. Kosiak, I. V., Hryhorieva, V. A., & Nehoda, M. M. (2023). Formuvannia obraznogo myslennia maibutnikh fakhivtsiv shveinoi haluzi za dopomohoiu metodu transformatsii dzherela natkhnennia [Formation of figurative thinking of future clothing specialists through the method of inspiration source transformation]. In Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference “KyivTex&Fashion” (311–313). Kyiv: KNUTD. Retrieved from: <https://2cm.es/1b0tf>. [in Ukrainian].

5. Kremen, V. H. (2011). Filosofia liudynotsentryzmu v osvitnomu prostori [Philosophy of human-centrism in educational space] (2nd ed.). Kyiv: Znannia of Ukraine. [in Ukrainian].

6. Pedahohika. Indyvidualizatsiia i dyferentsiatsiia navchannia [Pedagogy. Individualization and differentiation of learning]. (2006–2017). Biblioteka

online. Retrieved from: <http://readbookz.com/book/172/5458.html>. [in Ukrainian].

7. Polonska, T. K. (2022). Do pytannia rozvytku krytychnoho i systemnogo myslennia uchniv himnazii na urokakh inozemnoi movy [On the development of critical and systemic thinking of gymnasium students in foreign language lessons]. SPC “Sci-conf.com.ua”. [in Ukrainian].

8. Semenova, A. V. (2016). Tsinnisnyi vymir dosvidu subiektiv pedahohichnoi dii [The value dimension of the experience of subjects of pedagogical activity]. Odesa: M. O. Bondarenko. Retrieved from: <https://2cm.es/1b0tA>. [in Ukrainian].

9. O’Connor, J., McDermott, I. The Art of Systems Thinking: Essential Skills for Creativity and Problem Solving. London: Thorsons, 1997. 288 p.

10. Semenushyn, M., Semenova, A., Klymenko, I., Shvets, D., Bratel, S., Krykun, V., et. al. (2023). Quality parameters of higher education officers of the National Police in the conditions of imperative human-scale values. Kharkiv: PC Technology Center. DOI: <http://doi.org/10.15587/978-617-7319-67-1>

© А. В. Семенова, І. В. Єршова-Бабенко, А. А. Тихомирова,

І. В. Косяк, Д. В. Білоцька

Науково-методична

Надійшла до редакції 22.09.2025

Прийнято до публікації 10.10.2025

Опублікована 02.12.2025



DOI <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-2-32>

А. В. Бахвалова

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
м. Київ, Україна*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2828-2981> – А. В. Бахвалова
✉ alina335@knu.ua

ЗВ'ЯЗОК МІЖ ОСНОВНИМИ ФУНКЦІЯМИ ФІТНЕС-ТРЕКЕРА/ СМАРТ-ГОДИННИКА Й ІНТЕРНАЛЬНІСТЮ КОРИСТУВАЧА

Анотація. Статтю присвячено продовженню дослідження психологічних особливостей користувачів сучасних портативних пристроїв – фітнес-трекерів (ФТ) та смарт-годинників (СГ). Актуальність проблеми зумовлена стрімким поширенням таких пристроїв, що, з одного боку, відкриває нові можливості для контролю та підтримки здорового способу життя, а з іншого – негативно впливає на сприйняття власного тіла та сприяє надмірній концентрації на цифрах. Мета дослідження: виявлення зв'язку між вибором ключових функцій ФТ/СГ та показниками інтернальності в різних сферах життя в користувачів і не-користувачів. Для цього 121 досліджуваному (106 жінок, середній вік – 18 років) було запропоновано авторську анкету та методику «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК). В анкеті зазначалися використовувані функції ФТ/СГ (будильник, відстеження сну, тренувань, сповіщень тощо), причини покупки, тип і модель пристрою.

Отримані результати показали, що, незважаючи на відсутність статистично значущих відмінностей у рівнях інтернальності між групою користувачів (N=46) і не-користувачів (N=75), між ними існують якісні відмінності в проявах цього явища. Ключовим результатом та науковою новизною є те, що для користувачів вибір певних функцій ФТ/СГ дозволяє значно краще прогнозувати рівень їх інтернальності, ніж для не-користувачів. Зокрема, лінійні моделі для групи користувачів пояснюють до 42% дисперсії інтернальності в окремих сферах (наприклад, досягнень, здоров'я), тоді як для не-користувачів цей показник значно нижчий (9–27%).

Було виявлено, що для користувачів такі функції, як відстеження сну та отримання сповіщень, є статистично значущими предикторами інтернальності у сфері здоров'я. Навпаки, серед не-користувачів гіпотетичний вибір функцій перегляду часу та сповіщень пов'язаний з нижчими показниками інтернальності. Це свідчить про те, що для користувачів ФТ/СГ виступають інструментом посилення контролю, тоді як для не-користувачів вони можуть сприйматися як відволікаючі фактори, що цей контроль послаблюють. Тобто йдеться про два якісно відмінних підходи до контролю власного здоров'я та стану, які при цьому можуть давати однаково ефективні результати.

Ключові слова: локус контролю, інтернальність, фітнес-трекери, розумні годинники, портативні пристрої, особистість.

A. V. Bakhvalova

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

FITNESS TRACKER AND SMARTWATCH FUNCTIONS AS PREDICTORS OF USER INTERNALITY

Abstract. The article is dedicated to further research on the psychological characteristics of modern portable device users – specifically, fitness trackers (FT) and smartwatches (SW). The relevance of the problem is driven by the rapid proliferation of such devices, which, on one hand, opens up new opportunities for monitoring and maintaining a healthy lifestyle, and on the other, negatively impacts body perception and promotes an excessive focus on numerical data.

The research aim is to identify the connection between the choice of key FT/SW functions and indicators of internality in various life domains among users and non-users. To achieve this, 121 participants (106

women, average age 18) were administered an original questionnaire and the “Level of Subjective Control” (LSC) scale. The questionnaire recorded the FT/SW functions used (alarm, sleep tracking, workout tracking, notifications, etc.), reasons for purchase, and the type and model of the device.

The obtained results showed that, despite the absence of statistically significant differences in the overall levels of internality between the user group (N=46) and the non-user group (N=75), qualitative differences exist in the manifestation of this phenomenon. A key finding and the scientific novelty of the study is that for users, the choice of specific FT/SW functions allows for a significantly better prediction of their level of internality than for non-users. Specifically, linear models for the user group explain up to 42% of the variance in internality in certain domains (e.g., achievements, health), whereas for non-users, this figure is significantly lower (9–27%).

It was found that for users, functions such as sleep tracking and receiving notifications are statistically significant predictors of internality in the health domain. Conversely, among non-users, the hypothetical choice of time display and notification functions is associated with lower internality scores. This suggests that for users, FTs/SWs serve as tools for enhancing control, while for non-users, they may be perceived as distracting factors that weaken this control. In other words, we are dealing with two qualitatively distinct approaches to managing one’s own health and condition, which, nevertheless, can produce equally effective results.

Key words: locus of control, internality, fitness trackers, smartwatches, portable devices, personality.

Постановка проблеми. Статтю присвячено продовженню дослідження інтернальності користувачів фітнес-трекерів (далі – ФТ) та смарт-годинників (далі – СГ) [1]. Зокрема, в попередній роботі було проведено огляд досліджень із цієї тематики, який коротко резюмовано тут. З одного боку, пристрої типу ФТ і СГ надають можливості якісніше піклуватися про власне здоров’я та самопочуття, підвищити мотивацію до ведення здорового стилю життя та тренувань, а з іншого – підвищують ризик щодо об’єктивації власного тіла та надмірної концентрації на різноманітних показниках без прив’язки до реального стану і самопочуття.

Цей огляд можна розширити певними дослідженнями. По-перше, вивчення емоційних реакцій користувачів ФТ/СГ показало, що користування портативними пристроями (ФТ/СГ) пов’язано переважно з позитивними переживаннями, однак обмеження доступу до цих пристроїв веде до погіршення емоційного стану [8]. По-друге, відмінності в сприйманні та оцінюванні ФТ/СГ між користувачами та не-користувачами лежать у сфері мотивації: фактично такі пристрої слугують зовнішнім мотиватором для контролю власного здоров’я, тоді як не-користувачі більше спираються на внутрішню мотивацію [5]. Однак інше дослідження показало такі статистично значущі відмінності: користувачі мають вищий рівень освіти (переважно середню і вищу проти початкової та середньої у не-користувачів) та фізичної активності (більше за 1,5 год/день, тоді як не-користувачі переважно ведуть сидячий спосіб життя, менше півгодини активності на день [3].

Загалом, використання ФТ/СГ пов’язане з відчуттям власної компетентності й автономії [6]. Також користувачі зазвичай більше мотивовані ззовні, орієнтовані на зворотний зв’язок та соціальну підтримку [5]. Однак для довготривалого

використання ФТ/СГ потрібна також внутрішня мотивація та інтерес як до технології, так і до власного здоров’я, що може позитивно вплинути на показники фізичної активності [7].

Результати дослідження, представленого в попередній статті (далі – дослідження 1), можна резюмувати так: гіпотезу щодо вищої інтернальності в користувачів ФТ/СГ (група А) порівняно з не-користувачами (група Б) було відкинуто з огляду на відсутність статистичної різниці між цими групами. Однак питання щодо відмінностей між користувачами і не-користувачами не можна вважати повністю закритим.

Мета статті – виявлення зв’язку між вибором ключових функцій ФТ/СГ та показниками інтернальності досліджуваних (у конкретних сферах життя) через створення лінійних моделей для предикції цих показників.

Використовувався той же інструментарій, що і в дослідженні 1: методика «Рівень суб’єктивного контролю (РСК)» [2], а також авторська анкета. Методика РСК допомагає оцінити як загальний рівень інтернальності, так й інтернальність у конкретних сферах життя: області досягнень, області невдач, у сімейних стосунках, виробничих взаєминах, міжособистісних відносинах, здоров’ї та хворобах.

Анкета містила питання про стать і вік досліджуваного, факт користування ФТ/СГ (як у минулому, так і на момент заповнення, а також плани щодо покупки в майбутньому), модель ФТ/СГ, причини покупки ФТ/СГ, а також використовувані функції ФТ/СГ (будильник, відстеження часу, таймер, секундомір, крокомір, пульсометр, NFC або безконтактна оплата, відстеження сну, відстеження тренувань, відстеження сповіщень зі смартфона). Щодо останніх досліджуваному пропонувалося вибрати зі списку будь-яку кількість ключових для нього функцій ФТ/СГ. Питання були

спільні як для користувачів, так і не-користувачів. Останнім пропонувалося відповісти, які з функцій вони використовували б за наявності ФТ/СГ.

Вибірка складалася зі 121 спостереження (106 жінок), середній вік – 18 років. Аналіз проводився в програмі Jamovi, версія 2.6.26.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Склад вибірки: група А (користувачі) становила 46 осіб (38%, з них 25% використовують СГ, а 13% ФТ), а група Б (не-користувачі) – 75 осіб (62%). Близько 15% використовують зараз або використовували раніше ФТ, 22% СГ, решта – ніколи не були користувачами ФТ/СГ.

Кожна з функцій ФТ/СГ отримала такий відсоток виборів: крокомір – 77%, відстеження часу – 71%, пульсометр – 48%, відстеження сну – 46%, відстеження тренувань – 44%, отримання сповіщень – 38%, будильник – 35%, NFC – 33%, таймер – 26%, секундомір – 20%. Якщо ж порівнювати вибір ключових функцій ФТ/СГ групою А та групою Б, то відмінності за критерієм χ^2 наявні в оцінюванні: відстеження часу ($p < 0,001$), пульсометра ($p < 0,01$), крокоміра ($p < 0,01$), NFC ($p < 0,05$) та відстеженні сповіщень ($p < 0,05$). Більшість функцій недооцінюються групою Б (відстеження часу – 60% проти 91% у групі А; пульсометр – 40% проти 63%; крокомір – 68% проти 91%; сповіщення 30% проти 52%), але є і такі, що переоцінюються (лише 20% групи А використовують NFC, тоді як у групі Б – 41% вважають, що така функція була би помічною). За рештою функцій відмінностей не було виявлено. Цікаво, що в дослідженні 1 відмінності були виявлені тільки в оцінюванні функцій відстеження часу та крокоміра.

Унаслідок порівняння груп у дослідженні 1 не виявлено статистичних відмінностей за жодним із показників інтернальності. Те саме можна сказати і стосовно результатів поточного дослідження; ба більше, якщо в дослідженні 1 розмір ефекту (d Коена) за порівняння груп А і Б за показником загальної інтернальності становив близько $d = 0,4$, то у зараз $d = 0,2$. Також не виявлені відмінності

в показниках інтернальності між користувачами ФТ і СГ. Звідси припускаємо, що відмінності, які стосувалися б інтернальності, варто шукати саме в тому, як групи А і Б сприймають ФТ/СГ, тобто у площині оцінки ключових функцій.

У дослідженні 1 згадувалося, що, попри відсутність відмінностей у величині інтернальності, різниця все ж може бути наявна в самій структурі явища інтернальності, його внутрішніх зв'язках. Побудова лінійних моделей дозволить підкреслити ці відмінності. Візьмемо дихотомічні шкали функцій ФТ/СГ як фактори, а показник інтернальності – як залежну змінну. Ще один дихотомічний фактор – урахування причин для покупки ФТ/СГ: чи пов'язані вони з контролем (часу, здоров'я, сповіщень), чи ні. Також можемо врахувати, який саме тип пристрою ФТ чи СГ використовується досліджуваними. Сконцентруємося наразі не на змістовому складникові моделей, а на тому, наскільки повно вони можуть пояснити дисперсію залежної змінної (табл. 1).

Тобто предикторами в цих моделях виступали дихотомічні фактори (функції ФТ/СГ, причини користування, тип пристрою), а залежною змінною – один із показників інтернальності. Більш детально з моделями можна ознайомитися в репозитарії наукових даних OSF [4], наразі ж основним є те, що саме для користувачів, тобто групи А, передбачення рівня інтернальності на основі виборів ключових функцій ФТ/СГ працює значно краще, ніж для групи Б. Очевидне пояснення криється в тому, що група Б переважно не має досвіду користування ФТ/СГ (окрім тих, хто раніше мав такий пристрій, але з різних причин перестав ним користуватися), а отже, їх спосіб контролювати свою рутину та щоденні справи значно слабше пов'язаний з використанням згаданих функцій (бо вони реалізуються через інші пристрої або самим досліджуваним).

З огляду на приналежність ФТ/СГ саме до сфери здоров'я можемо детальніше розглянути модель інтернальності в області здоров'я/хвороб для групи А. Якщо прибрати всі незначущі предиктори, то їх

Таблиця 1

Порівняння моделей для двох груп за величиною описаної дисперсії

Залежна змінна	Прогностична здатність моделі для групи А	Прогностична здатність моделі для групи Б
Загальна інтернальність	31%	19%
Області досягнень	42%	20%
Області невдач	41%	9%
Сімейних стосунків	38%	10%
Виробничих взаємин	20%	15%
Міжособистісних відносин	27%	27%
Здоров'я та хвороб	41%	17%

залишитися два: відстеження сну ($p < 0,01$, $\beta = 0,828$) та сповіщень ($p < 0,05$, $\beta = 0,607$). Спираючись тільки на ці два показники, можна спрогнозувати 28%, тобто майже третину дисперсії залежної змінної. Отже, інтернальність користувачів в області здоров'я суттєво пов'язана з використанням ФТ/СГ. Ці висновки також підтверджуються наступними результатами порівняння підгруп користувачів ($N=45$), які послуговуються (чи ні) тією або іншою функцією ФТ/СГ (табл. 2).

Як бачимо, показники інтернальності вищі у груп, які використовують такі функції як відстеження сну і сповіщень, а також чий причини користування пов'язані з контролем порівняно з групами, які ці функції не використовують і подібних причин не зазначали. Ці результати цілком відповідають вищезгаданій лінійній моделі.

Звернемо увагу на те, які сфери інтернальності фігурують у порівнянні (адже порівнювалися всі сфери за кожною з функцій ФТ/СГ і наводяться тільки ті, де були встановлені відмінності). Область здоров'я і хвороб, область досягнень – очевидно, це саме ті сфери, контроль яких здійснюється у тому числі через використання портативних пристроїв. Окремо позначимо шкалу «Причини користування пов'язані з контролем», яка вказує на відмінності інтернальності в області

сімейних стосунків та досягнень. Можна сказати, що це дві ключові сфери для людей молодого віку, тому їх прагнення до контролю найяскравіше проявляється саме в цих областях.

Абсолютно протилежна ситуація спостерігається в підгрупах не-користувачів ($N=75$), які також порівнювалися за вибором гіпотетичних ключових функцій ФТ/СГ (табл. 3).

У не-користувачів вибір функцій перегляду часу та відстеження сповіщень, навпаки, пов'язаний з нижчим рівнем інтернальності, порівняно з тими, хто ці функції не вибирає. Це логічно поєднується з результатом дослідження 1, де вказувалося, що у не-користувачів по-іншому формується сама структура явища інтернальності. Тобто в їх сприйнятті ФТ/СГ не тільки не допомагатимуть їм, а навіть заважатимуть через відволікання на перевірку часу і сповіщень.

Однак варто підкреслити, що така думка може бути як стереотипом, так і цілком обґрунтованим судженням залежно від попереднього досвіду досліджуваного. Позаяк це питання потребує додаткових досліджень із довготривалим використанням ФТ/СГ та фіксацією динаміки в змінах показників інтернальності.

Висновки. Попри відсутність відмінностей у рівнях інтернальності між користувачами

Таблиця 2

Порівняння показників інтернальності користувачів відповідно до вибору певних функцій ФТ/СГ

Функція ФТ/СГ	Область інтернальності	Показник критерія (t-Ст'юдента)	Розмір ефекту	Середнє групи, що використовує цю функцію	Середнє групи, яка не використовує цю функцію
Відстеження сну	Область досягнень	$t = -2,3$ $p < 0,05$	$d = -0,7$	$M=7,12$ $N=17$	$M=5,75$ $N=28$
	Область здоров'я і хвороб	$t = -3,14$ $p < 0,01$	$d = -0,96$	$M=6,71$ $N=17$	$M=4,82$ $N=28$
Відстеження сповіщень	Область здоров'я і хвороб	$t = -2,38$ $p < 0,05$	$d = -0,7$	$M=6,21$ $N=24$	$M=4,76$ $N=21$
Причини користування пов'язані з контролем	Область досягнень	$t \text{ Welch} = 2,1$	$d = 0,64$	$M=7$ $N=17$	$M=5,82$ $N=28$
	Область сімейних стосунків	$t = 2$ $p < 0,05$	$d = 0,62$	$M=6,35$ $N=17$	$M=5,36$ $N=28$

Таблиця 3

Порівняння показників інтернальності користувачів відповідно до вибору певних функцій ФТ/СГ

Функція ФТ/СГ	Область інтернальності	Показник критерія (t-Ст'юдента)	Розмір ефекту	Середнє групи, що вибрала функцію	Середнє групи, яка не вибрала функцію
Перегляд часу	Загальна інтернальність	$t = 2,35$ $p < 0,05$	$d = 0,55$	$M=4,64$ $N=44$	$M=5,74$ $N=31$
Відстеження сповіщень	Загальна інтернальність	$t \text{ Welch} = 2,99$ $p < 0,05$	$d = 0,68$	$M=4,23$ $N=22$	$M=5,45$ $N=53$
	Область міжособистісних відносин	$t = 2,7$ $p < 0,01$	$d = 0,68$	$M=5,14$ $N=22$	$M=6,13$ $N=53$

і не-користувачами, існують суттєві незбіжності проявів цього явища у представників кожної з груп. Якщо дивитися на проблему кризь призму лінійної моделі, то вибір ключових функцій ФТ/СГ дозволяє передбачити більший відсоток дисперсії інтернальності в користувачів, ніж у не-користувачів. Це підкреслює якісну, але кількісну відмінність в інтернальності представників цих груп: для користувачів портативні пристрої та їх функції стають втіленням контролю над власним життям і здоров'ям, тоді як для не-користувачів ці пристрої не мають подібної ролі й навіть навпаки – сприймаються як дистрактори, що послаблюють контроль. Тобто в користувачів та не-користувачів якісно різний підхід до контролю власного стану і здоров'я, різні способи та інструменти реалізації одних і тих же завдань. Саме тому подальші перспективи полягають у пошуку відповіді на запитання: чи можливо (і за яких обставин) змінити наявні інструменти контролю досліджуваних над здоров'ям і як це позначиться на зміні самої структури явища інтернальності?

Список літератури:

1. Бахвалова А.В. Зв'язок інтернальності з використанням фітнес-трекерів та смарт-годинників. *Габітус*. 2024. № 67. С. 109–113. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.67.15>.
2. Практикум з психології : психодіагностичні методики для самопізнання / упорядник І.М. Періг. Тернопіль, 2017. 116 с.
3. Åkerberg A, Söderlund A, Lindén M. Technologies for physical activity self-monitoring: a study of differences between users and non-users. *Open Access J Sports Med*. 2017. No8. P. 17–26. DOI: <https://doi.org/10.2147/OAJSM.S124542>.
4. Bakhvalova A. Models for users and non-users of wearables. 2025, September 29. DOI: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/CHG7D>.
5. Burford K., Golaszewski N. M., Bartholomew J. “I shy away from them because they are very identifiable”: A qualitative study exploring user and non-user’s perceptions of wearable activity trackers. *DIGITAL HEALTH*. 2021. Vol. 7. DOI: [10.1177/20552076211054922](https://doi.org/10.1177/20552076211054922).
6. Jung E., Kang H. Self-Determination in Wearable Fitness Technology: The Moderating Effect of Age. *International Journal of Human-Computer Interaction*. 2021. Vol. 38. P. 1399–1409. DOI: [10.1080/10447318.2021.2002048](https://doi.org/10.1080/10447318.2021.2002048).
7. Kononova A., Li L., Kamp K., Bowen M., Rikard R., Cotten S., Peng W. The Use of Wearable Activity Trackers Among Older Adults: Focus Group Study of

Tracker Perceptions, Motivators, and Barriers in the Maintenance Stage of Behavior Change. *JMIR Mhealth Uhealth*. 2019. Vol. 7, № 4. e9832. DOI: [10.2196/mhealth.9832](https://doi.org/10.2196/mhealth.9832).

8. Ryan J., Edney S., Maher C. Anxious or empowered? A cross-sectional study exploring how wearable activity trackers make their owners feel. *BMC Psychology*. 2019. Vol. 7, Art. 42. DOI: [10.1186/s40359-019-0315-y](https://doi.org/10.1186/s40359-019-0315-y).

References:

1. Bakhvalova, A. V. (2024). Zviazok internalnosti iz vykorystanniam fitnes-trekeriv ta smart-hodynnykiv. [The Relationship of Internality with the Using of Fitness Tracker and Smart Watches]. *Habitus*, 67, 109–113. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.67.15> [in Ukrainian].
2. *Praktykum z psykholohii : psykhotodiahnostychni metodyky dlia samopiznannia* (2017). [Psychology workshop: psychodiagnostic techniques for self-knowledge]. Ternopil, SMP “Taip”. 116 p. [in Ukrainian].
3. Åkerberg, A., Söderlund, A., & Lindén, M. (2017). Technologies for physical activity self-monitoring: A study of differences between users and non-users. *Open Access Journal of Sports Medicine – Open Access Journal of Sports Medicine*, 8, 17–26. <https://doi.org/10.2147/OAJSM.S124542> [in English].
4. Bakhvalova, A. (2025, September 29). Models for users and non-users of wearables. DOI: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/CHG7D>
5. Burford, K., Golaszewski, N. M., & Bartholomew, J. (2021). “I shy away from them because they are very identifiable”: A qualitative study exploring user and non-user’s perceptions of wearable activity trackers *DIGITAL HEALTH – DIGITAL HEALTH*, 7. <https://doi.org/10.1177/20552076211054922> [in English].
6. Jung, E., & Kang, H. (2021). Self-Determination in Wearable Fitness Technology: The Moderating Effect of Age. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 38, 1399–1409. DOI: <https://doi.org/10.1080/10447318.2021.2002048>
7. Kononova, A., Li, L., Kamp, K., Bowen, M., Rikard, R., Cotten, S., & Peng, W. (2019). The use of wearable activity trackers among older adults: Focus group study of tracker perceptions, motivators, and barriers in the maintenance stage of behavior change *JMIR mHealth and uHealth – JMIR mHealth and uHealth*, 7(4), e9832. <https://doi.org/10.2196/mhealth.9832> [in English].
8. Ryan, J., Edney, S., & Maher, C. (2019). Anxious or empowered? A cross-sectional study exploring how wearable activity trackers make their owners feel. *BMC Psychology – BMC Psychology*, 7, 42. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0315-y> [in English].

© А. В. Бахвалова

Науково-методична

Надійшла до редакції 14.09.2025

Прийнято до публікації 14.10.2025

Опублікована 02.12.2025

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Адах Наталія Арсенівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови та славістики Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
2. **Бахвалова Аліна Валентинівна** – асистентка кафедри загальної психології факультету психології Київського національного університету імені Тараса, м. Київ, Україна
3. **Бачієва Лариса Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, Навчально-наукового інституту «Українська інженерно-педагогічна академія», м. Харків, Україна
4. **Білоцька Дар'я Володимирівна** – здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня факультету мистецтв і моди Київського національного університету технологій та дизайну, м. Київ, Україна
5. **Булайтіс Андрій Віталійович** – здобувач ступеня доктора філософії (PhD) кафедри психології діяльності в особливих умовах навчально-наукового інституту оперативно-рятувальних сил Національного університету цивільного захисту України, м. Черкаси, Україна
6. **Вдович Світлана Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри практичної психології факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів Україна
7. **Вінтюк Юрій Володимирович** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та педагогіки факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
8. **Волос Наталія Петрівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови та славістики Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
9. **Гайдай Ірина Олегівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогічних технологій та мовної підготовки Державного університету «Житомирська політехніка», м. Житомир, Україна
10. **Гапоненко Лариса Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови з методикою викладання Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг, Україна
11. **Грибовська Ірина Борисівна** – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, професор, професор кафедри фітнесу і рекреації Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, м. Львів, Україна
12. **Губич Петро Володимирович** – старший викладач кафедри іноземних мов та перекладознавства факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
13. **Данилевич Мирослава Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри туризму Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, м. Львів, Україна
14. **Даниляк Юрій Ігорович** – аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна
15. **Дорофій Світлана Василівна** – старший викладач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
16. **Єршова-Бабенко Ірина Вікторівна** – доктор філософських наук, професор, професор кафедри управління та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Інституту державного управління та адміністрування Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Київ, Україна
17. **Зданевич Лариса Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, Україна
18. **Зірчак Ганна Петрівна** – старший викладач кафедри інформаційної діяльності та медіа-комунікацій Національного університету «Одеська політехніка», м. Одеса, Україна
19. **Зірчак Ольга Петрівна** – фахівець 1 категорії кафедри археології, етнології та всесвітньої історії Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, м. Одеса, Україна
20. **Іваночко Вікторія Валеріївна** – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент, доцент кафедри фітнесу і рекреації Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, м. Львів, Україна

21. **Ігнатюк Ольга Анатоліївна** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами імені акад. І. А. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», м. Харків, Україна
22. **Кирпа Анна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, Україна
23. **Коваль Ігор Святославович** – кандидат педагогічних наук, тимчасово виконуючий обов'язки начальника факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
24. **Козловський Юрій Михайлович** – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора Інституту права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка», м. Львів, Україна
25. **Косяк Інна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри професійної освіти в сфері технологій та дизайну Київського національного університету технологій та дизайну, м. Київ, Україна
26. **Лужна Мар'яна Ярославівна** – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри терапії та реабілітації Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, м. Львів, Україна
27. **Маланюк Марія Степанівна** – старший викладач кафедри іноземних мов та перекладознавства факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
28. **Матійків Ірина Миколаївна** – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри технологічної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, м. Львів, Україна
29. **Мельник Юлія Сергіївна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, психології і соціальної роботи Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, м. Кременець, Україна
30. **Навроцька Ольга Степанівна** – здобувачка ступеня доктора філософії (PhD) факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна
31. **Новак Тетяна Віталіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології та соціальної роботи Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, м. Кременець, Україна
32. **Олійник Леонід Віталійович** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, начальник науково-методичного відділу аналізу та прогнозу освітньої діяльності Науково-методичного центру організації та провадження освітньої діяльності Національного університету оборони України, м. Київ, Україна
33. **Орап Марина Олегівна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна
34. **Пальчевська Олександра Святославівна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов та перекладознавства Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
35. **Семенова Алла Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри професійної освіти в сфері технологій та дизайну Київського національного університету технологій та дизайну, м. Київ, Україна
36. **Романишина Людмила Михайлівна** – доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, Україна
37. **Савіцька Вікторія Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, м. Хмельницький, Україна
38. **Самко Алла Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ, Україна
39. **Сергієнко Ольга Ігорівна** – доктор філософії, доцент, доцент кафедри іноземної філології і перекладу Національного університету біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна

40. **Сімічева Юлія Миколаївна** – викладач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін та мовної підготовки Комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя, Україна
41. **Совтис Наталія Миколаївна** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови та славістики Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна
42. **Суворова Людмила Костянтинівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогічних технологій та мовної підготовки Державного університету «Житомирська політехніка», м. Житомир, Україна
43. **Тихомирова Альона Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри професійної освіти в сфері технологій та дизайну Київського національного університету технологій та дизайну, м. Київ, Україна
44. **Торчинська Наталія Миколаївна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри словянської філології Хмельницького національного університету, м. Хмельницький, Україна
45. **Торчинський Михайло Миколайович** – доктор філологічних наук, професор, професор кафедри української філології Хмельницького національного університету, м. Хмельницький, Україна
46. **Турка Ростислав Орестович** – Турка Ростислав Орестович – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри фітнесу і рекреації Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, м. Львів, Україна
47. **Федишин Оксана Михайлівна** – старший викладач кафедри мовної підготовки Львівського державного університету внутрішніх справ, м. Львів, Україна
48. **Халло Олександра Євгенівна** – кандидат медичних наук, доцент кафедри гістології, цитології та ембріології Івано-Франківського національного медичного університету, м. Івано-Франківськ, Україна
49. **Цюприк Андрій Ярославович** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи, управління та суспільних наук факультету психології та соціального захисту Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, м. Львів, Україна
50. **Черниш Оксана Андріївна** – кандидат філологічних наук, доцент, клінічний психолог, директор Науково-дослідного інституту медичних технологій, ментального здоров'я та людського інтелекту Державного університету «Житомирська політехніка», м. Житомир, Україна
51. **Чернявська Наталя Володимирівна** – здобувачка вищої освіти першого (бакалаврського) рівня факультету загальної психології Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна
52. **Чеховська Любов Ярославівна** – доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор, завідувачка кафедри фітнесу і рекреації Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського, м. Львів, Україна
53. **Швець Віталій Вікторович** – викладач кафедри англійської мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна
54. **Шиманська Вікторія Олегівна** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови і методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань, Україна
55. **Ярошук Маріанна Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри педагогіки, психології та соціальної роботи Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, м. Кременець, Україна