Комунальний заклад вищої освіти
«Вінницька академія безперервної освіти»

НАУКОВИЙ ВІСНИК ВІННИЦЬКОЇ АКАДЕМІЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Серія «Педагогіка. Психологія»

Випуск 5

Видавничий дім
«Гельветика»
2024

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

Матохнюк Людмила Олександрівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти», Україна

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Боровик Людмила Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальнонаукових та інженерних дисциплін, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Україна

Браніцька Тетяна Ромуальдівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічних наук, професійної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти», Україна

Браніцька Тетяна Ромуальдівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри психолого-педагогічної освіти та соціальних наук, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти», Україна

Гейко Євгенія Вікторівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціальної роботи, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Україна

Дудорова Людмила Юріївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фізичного виховання та здоров'я, Київський національний університет технологій та дизайну, Україна

Ендріулайтіене Ауксе, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Університет імені Вітовта Великого, Каунас, Литва

Жаровська Олена Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри педагогічних наук, професійної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти», Україна

Калаур Світлана Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та менеджменту соціокультурної діяльності; керівник Центру післядипломної освіти, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Комар Таїсія Василівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки, Хмельницький національний університет, Україна

Маляр Олена Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічних наук, професійної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти», Україна

Мороз Майя Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри мистецьких дисциплін, декан гуманітарно-педагогічного факультету Комунального закладу вищої освіти «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського», Україна

Панок Віталій Григорович, доктор психологічних наук, професор, директор, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України, Україна

Писарчук Оксана Тарасівна, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана факультету педагогіки і психології, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Поліщук Віра Аркадіївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Пришляк Оксана Юріївна, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, Україна

Стахова Олена Анатоліївна, доцент, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри управління та адміністрування, КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти», Україна

Тарасенко Галина Сергіївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри екології, природничих та математичних наук, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти», Україна

Федорець Василь Миколайович, кандидат медичних наук, доцент, доцент кафедри педагогічних наук, професійної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної світи», Україна

Цюняк Оксана Петрівна, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Україна

Чернуха Надія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної реабілітації і соціальної педагогіки, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна

Шпортун Оксана Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти», Україна

Журнал ухвалено до друку вченою радою КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти»
Протокол № 5 від 29.05.2024 р.

Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»
зареєстровано Міністерством юстиції України (Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа:
Рішення Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення № 1182 від 11.04.2024 року.)
Фахова реєстрація (категорія «Б»): Наказ МОН України № 1166 від 23 грудня 2022 року (додаток 3)
Офіційний сайт видання: journals.academ.vinnica.ua/index.php/ped-psyh

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

ISSN 2786-7536 (Print)
ISSN 2786-7528 (Online)

© Комунальний заклад вищої освіти
«Вінницька академія безперервної освіти», 2024

УДК 37.01/09:37.04
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.01

Ольга БАЙЄР
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної освіти,
Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради
ob_@ukr.net
ORCID: *0000-0003-2079-2538*

Тетяна ГУРА
доктор психологічних наук, професор,
проректор з наукової роботи та міжнародної діяльності,
Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради
tatianagura16@gmail.com
ORCID: *0000-0002-4869-1360*

Юлія ЧЕМОДУРОВА
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри менеджменту освіти та психології,
Комунальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради
ulinik@ukr.net
ORCID: *0000-0002-5432-2334*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФАСИЛІТАТИВНИХ УМІНЬ ПЕДАГОГІВ ІЗ РЕАЛІЗАЦІЇ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Анотація. Метою статті *є висвітлення результатів емпіричного дослідження особливостей розвитку фасилітативних умінь педагогів із реалізації ігрових методів навчання у системі дошкільної та початкової освіти Запорізької області.* ***Методологія дослідження*** *ґрунтується на впровадженні принципів діяльнісного і системного підходів під час розвитку фасилітативних умінь педагогічних працівників дошкільної і початкової освіти з упровадження ігрових методів навчання в освітній процес. У дослідженні наголошується, що фасилітативні вміння педагогів повинні базуватися на усвідомленні процесу фасилітації як на рівні знань та настанов, так і на рівні повсякденної діяльнісної взаємодії з дітьми, використання ігрових методів навчання з метою забезпечення освітнього впливу на дитину в інтересах її поступового компетентнісного розвитку.* ***Наукова новизна*** *полягає у тому, що у дослідженні проаналізовано результати суб'єктивної й об'єктивної оцінки розвитку фасилітативних умінь педагогів: самооцінки їхньої власної професійної компетентності щодо фасилітації гри та реалізації ігрових методів навчання (відповідно до вимог професійних стандартів вихователя закладу дошкільної освіти і вчителя початкової школи в межах переліку визначених фасилітативних умінь) та результати психологічної діагностики фасилітативного потенціалу особистості у двох його інтегральних складниках (актуалізованій та потенційній (ресурсній)). З'ясування рівня розвитку фасилітатівних умінь педагогів визначає оптимальні форми їхнього подальшого професійного розвитку в системі післядипломної освіти.* ***Висновки.*** *Розвиток фасилітативних умінь педагогічного працівника безпосередньо впливає на фасилітативний потенціал особистості у його діяльнісному складнику, актуалізуючи його ресурси, систему цінностей, спонукань, смислів, на яких ґрунтується, здійснюється та регулюється фасилітативна діяльність людини. Виявлені тенденції дають змогу здійснювати пошук оптимальних рішень і нових ефективних форм професійного розвитку педагогів у межах окресленої проблематики.*

Ключові слова: *фасилітація, фасилітативні вміння педагогів, ігрові методи навчання, фасилітативний потенціал особистості.*

Olha BAYER
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Head of the Preschool Education Department,
Municipal Institution "Zaporizhzhia Regional In-Service Teacher Training Institute"
of Zaporizhzhia Regional Council
ob_@ukr.net
ORCID: *0000-0003-2079-2538*

Tetiana GURA
Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Vice-rector for Research and International Work,
Municipal Institution "Zaporizhzhia Regional In-Service Teacher Training Institute"
of Zaporizhzhia Regional Council
tatianagura16@gmail.com
ORCID: *0000-0002-4869-1360*

Yulia CHEMODUROVA
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Educational Management and Psychology,
Municipal Institution "Zaporizhzhia Regional In-Service Teacher Training Institute"
of Zaporizhzhia Regional Council
ulinik@ukr.net
ORCID: *0000-0002-5432-2334*

PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF TEACHERS' FACILITATIVE SKILLS IN IMPLEMENTING PLAY-BASED LEARNING METHODS IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

Abstract. The purpose *of the article is to present the results of an empirical research of the peculiarities of the development of teachers' facilitative skills in the implementation of play-based learning methods in the system of preschool and primary education in Zaporizhzhia region. The research* ***methodology*** *is based on the implementation of the principles of activity and systemic approaches in the development of facilitative skills of preschool and primary education teachers in the implementation of play-based learning methods in the educational process. The research emphasizes that the facilitation skills of teachers should be based on an awareness of the facilitation process both at the level of knowledge and attitudes, and at the level of everyday interaction with children; the use of play-based learning methods to ensure educational impact on the child in the interests of his/her gradual competence development.* ***The scientific novelty*** *is that analyzes the results of subjective and objective assessment of the development of teachers' facilitation skills: self-assessment of their own professional competence in facilitating the play and implementing play-based learning methods (in accordance with the requirements of professional standards of preschool teachers and primary school teachers within the list of identified facilitation skills) and the results of psychological diagnostics of the facilitative potential of the individual in its two integral components (actualized and potential). Finding out the level of development of teachers' facilitative skills determines the optimal forms of their further professional development in the system of postgraduate education.* ***Conclusions.*** *The development of the teacher's facilitative skills directly affects the facilitative potential of the individual in its activity component, actualizing its resources, the system of values, motivations, meanings on which the person's facilitative activity is based, carried out and regulated. The identified trends allow us to search for optimal solutions and new effective forms of professional development of teachers within the framework of the outlined issues.*

Key words: *facilitation, play facilitation, teachers` facilitative skills, play-based learning methods, facilitative potential of the personality.*

Постановка проблеми. Реформування освіти в Україні, запровадження нових державних стандартів дошкільної та початкової освіти суттєво змінили вимоги до педагогічної діяльності і професійної компетентності педагогів, головними ознаками яких є ціннісне ставлення до дитинства, усебічна підтримка розвитку дитини, плекання її індивідуальності, використання потенціалу гри в освітньому процесі як природньої діяльності дитини, універсального способу її взаємодії зі світом тощо. Із підписанням меморандумів між Міністерством освіти та

науки України та The LEGO Foundation щодо співпраці у сфері освіти та науки (2018, 2021, 2023) та, відповідно, запровадженням різних освітніх проєктів (у тому числі «Сприяння освіті», «Діяльнісний підхід у школі») та програм із підготовки педагогів до ігрової взаємодії з дитиною, навчання через гру, реалізації ігрових та діяльнісних методів навчання, підтримки благополуччя дитини та дорослого в надскладних умовах сьогодення одним із найактуальніших завдань вітчизняної психологічної науки і практики стало осмислення фасилітативної ролі педагогів, пошук ефективних стратегій і методів розвитку їхніх фасилітативних умінь. Адже саме педагог-фасилітатор, за свідченням метааналізу понад 160 світових наукових досліджень [5; 8], здатний інтегрувати навчальні цілі в ігрові умови, сприяти залученню та активності кожної дитини, створювати безпечний розвивальний освітній простір, що є пріоритетами сучасної освітньої діяльності.

Аналіз джерел та останніх досліджень. У науковій літературі існує низка різних підходів до трактування терміна «фасилітація» (від англ. to facilitate – полегшувати, сприяти). Загальне прийняте визначення цього поняття у психології виходить із розуміння його соціальної природи як процесу і феномену полегшення, оптимізації та підвищення продуктивності діяльності особистості чи групи осіб унаслідок присутності й підтримки інших людей. Фасилітація може бути випадковою й несвідомою або, навпаки, усвідомленою й цілеспрямованою за умови, що свідомо здійснюється фасилітатором.

У сфері педагогічної психології також склалися певні тенденції трактування цього поняття. Найчастіше використовується термін «педагогічна фасилітація», який розуміється як: специфічний вид педагогічної діяльності вчителя (Г. Балл, О. Врублевська та ін.), що має за мету допомагати дитині в усвідомленні себе як самоцінності, підтримувати її прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти її особистісному зростанню, розкриттю здібностей, пізнавальних можливостей (Н. Бочкарьова, В. Желанова, О. Ліннік, ін.) [2]; здатність актуалізовувати ціннісне ставлення до людей, природи, національної культури на основі організації гуманістичного, діалогічного, суб'єкт-суб'єктного спілкування, атмосфери безумовного прийняття, розуміння та довіри (О. Галіцан, З. Курлянд, О. Фокша та ін.) [4]; взаємодія між учителем та учнем, що базується на засадах гуманізму, полісуб'єктності, толерантності (І. Авдєєва, К. Шевченко, С. Омельченко та ін.) [9], дає змогу встановити зв'язок між загальноціннісними ідеалами педагогічної думки і сучасним станом педагогічної науки та практики, передбачає нагальний пошук способів і засобів гуманізації освітнього процесу (D. Myer; K. Rogers, et) [11; 13]. Зокрема, питання педагогічної діяльності у сфері фасилітації гри та реалізації ігрових методів навчання безпосередньо розглядається у дослідженнях вітчизняних науковців О. Галіцан, Т. Гура, О. Левченко, О. Рома та ін. [1].

Своєю чергою, у зарубіжних країнах (особливо Скандинавії та Північній Європі) взаємодія, що базується на фасилітаційних засадах, розглядається як один із найважливіших шляхів інтерактивного навчання, діяльнісного навчання та навчання через гру в закладах освіти різного типу. При цьому фасилітаційна взаємодія у системі освіти виступає як засіб і форма мотивації, ініціювання зацікавленості, включення до процесу навчання та заохочення до саморозвитку й самовиховання всіх суб'єктів освітнього процесу (H. S. Bhola, S. V. Gomez, J. Reeve, et) [10]. Так, наприклад, у діяльності педагога-фасилітатора виокремлюють чотири основні принципи взаємодії з дітьми [12]:

– налаштовувати (відчувати стан дитини та, відповідно, спрямовувати свої дії, уважно слухати, що говорять діти, намагатися «прочитати» ситуацію та зрозуміти, чого дитина потребує);

– взаємодіяти (турбуватися про дітей, сприяти взаємодії, забезпечувати відчуття важливості кожної дитини);

– підтримувати (сприймати дітей такими, які вони є, та допомагати їм досягати власних цілей);

– пояснювати (підтримувати, направляти та пояснювати дітям, чому один вид поведінки чи мислення є прийнятним, а інший ні).

Такі принципи взаємодії стають умовами для прояву фасилітативних умінь педагога як із фасилітації самої гри, так і з реалізації ігрових методів навчання, зокрема в системі дошкільної і початкової освіти.

Отже, аналіз теоретичних та практичних наукових розвідок у сфері педагогіки і психології показує, що діяльність сучасного педагога

визначається не сукупністю певних методів викладання, а насамперед особливою спрямованістю особистості, сукупністю її цінностей, світоглядних уявлень про життя і про людей, розвиненістю фасилітативних умінь як показника його професійної компетентності.

Метою статті є висвітлення результатів емпіричного дослідження особливостей розвитку фасилітативних умінь педагогів із реалізації ігрових методів навчання у системі дошкільної та початкової освіти Запорізької області.

Виклад основного матеріалу. Проблема підготовки педагогів закладів дошкільної та початкової освіти Запорізької області до фасилітації гри і реалізації ігрових методів навчання набула особливої актуальності завдяки тісній співпраці між Запорізьким обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти (далі – ЗОІППО) та the LEGO Foundation. Із підписанням окремого Меморандуму про співпрацю між цими інституціями (2016) у дошкільну та початкову освіту Запорізької області увійшло нове осмислення гри як важливого й ефективного освітнього інструменту. Відповідно, одним з основних завдань діяльності, створеної на базі ЗОІППО науково-дослідної лабораторії «Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності педагогів щодо фасилітації гри та реалізації ігрових методів навчання в освітньому просторі Запорізького регіону», стало здійснення наукових досліджень розвитку професійної компетентності педагогів до впровадження ігрових та діяльнісних методів навчання, підходу «навчання через гру».

Одним із таких наукових досліджень є емпіричне дослідження, що було реалізоване співробітниками науково-дослідної лабораторії у 2023 р. Воно мало за мету дослідити стан розвитку професійних умінь педагогів закладів дошкільної та початкової освіти, що становлять основу їхньої професійної компетентності з фасилітації гри та ефективної реалізації ігрових методів навчання [1]. У дослідженні взяли участь 447 педагогічних працівників дошкільної і початкової ланок закладів освіти Запорізької області, серед яких – 325 вихователів закладів дошкільної освіти та 122 вчителя початкової школи різних вікових груп, усіх педагогічних категорій.

Дослідження здійснювалося у дистанційному форматі шляхом заповнення педагогами онлайн опитувальника, який складався з двох частин: анкетування та психологічної діагностики. Частина анкетування містила, зокрема, питання самооцінки педагогів розвитку власної професійної компетентності щодо фасилітації гри та реалізації ігрових методів навчання відповідно до вимог професійних стандартів вихователя закладу дошкільної освіти і вчителя початкової школи в межах переліку визначених та внесених в анкету фасилітативних умінь педагога. Для психологічної діагностики в онлайн-опитуванні була використана методика «Тест-опитувальник фасилітативного потенціалу особистості» (авт. М. Казанжи), яка дає змогу визначити фасилітативний потенціал педагога у двох його інтегральних складниках: актуалізованому та потенційному (ресурсному) [3].

Відповідно до наявних принципів фасилітації [12], вимог до педагога щодо реалізації основних завдань Базового компонента дошкільної освіти, зокрема освітньої лінії «Гра дитини» (the LEGO® Foundation, 2016) [7], чинних норм професійних стандартів педагога закладу дошкільної освіти і вчителя початкових класів (за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти»), переліку загальних та професійних компетентностей за професією [6], основними вміннями, що сприяють розвитку професійної компетентності педагогів щодо фасилітації гри та реалізації ігрових методів в освітньому процесі, нами було визначено: 1) активне слухання; 2) спостережливість, уважність до потреб дитини; 3) уміння надавати зворотний зв’язок, рефлективність; 4) позитивні повідомлення (без критики, оцінювання, для м'якого спрямування діяльності дитини); 5) уміння залучати до діяльності, запрошувати без примушення; 6) уміння ставити відкриті питання, приймати всі надані дітьми ідеї і підтримувати творче мислення; 7) уміння створювати спільні правила і підтримка їх дотримання; 8) уміння надавати чіткі, зрозумілі й короткі інструкції; 9) уміння планувати діяльність і час, організовувати простір для гри, навчання та розвитку; 10) уміння налаштовувати дітей на взаємодію та діяльність, підтримка позитивної атмосфери; 11) гнучкість у реалізації процесу освіти (вчасні перерви, плавні, змістовні переходи від одного виду діяльності до іншого); 12) уміння підтримувати процес, спрямований

на результат, не робити за дітей; 13) уміння організовувати командну взаємодію дітей [1].

Саме такі вміння, на нашу думку, є фасилітативними, а їх розвиток дає змогу педагогу розширити власний набір інструментів для реалізації навчання через гру.

Отже, під час опитування учасникам дослідження було запропоновано здійснити самооцінювання за 5-бальною шкалою рівня розвитку визначених фасилітативних умінь щодо реалізації ігрових методів взаємодії в освітньому процесі (рис. 1).

Рис. 1. Результати оцінки педагогами ступеня розвитку власних фасилітативних умінь

За результатами самооцінки педагогів розвитку фасилітативних умінь виявлено, що, за думкою фахівців, вони володіють усіма вміннями на достатньо високому рівні (у середньому на 4,2 бали з 5). При цьому найбільш розвиненими визначені: спостережливість, уважність до потреб дитини (4,37 бали); уміння налаштовувати дітей на взаємодію, підтримка позитивної атмосфери (4,25 бали); уміння надавати позитивні повідомлення (без критики, оцінювання, для м'якого спрямування діяльності дитини) (4,24 бали).

Ураховуючи те, що у вітчизняній системі підготовки педагогів тлумачення терміна «фасилітація» зводиться до інтерпретації його як певного стилю (виду) взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, принципового значення набуває розуміння цього феномену як такого, що пов'язаний із природніми інтенціями особистості, які віддзеркалюють прагнення людини вступати в гармонійну соціальну взаємодію з навколишніми. Тому в другій частині емпіричного дослідження нами було досліджено особливості особистісного потенціалу педагогів закладів дошкільної і початкової освіти щодо фасилітації як способу ненав'язливої допомоги групі чи окремій дитині в пошуку способів виявлення і розв'язання освітніх завдань, налагодженні комфортної, позитивної взаємодії з дітьми, здатності ефективно реалізовувати ігрові методів навчання.

Традиційно основним методом дослідження особистісних показників є психологічна діагностика. У дослідженні використаний стандартизований тест-опитувальник, обробка отриманих даних якого за допомогою математичних і статистичних методів дає змогу отримати більш об'єктивні наукові результати.

Отже, психологічним інструментарієм у дослідженні вибраний «Тест-опитувальник фасилітативного потенціалу особистості» (авт. М. Казанжи), у якому визначено комплекс специфічних ознак цього явища у проєкції на певний вид професійної діяльності. В основу цієї методики покладено поняття фасилітативності як психологічної якості людини, що визначається її фасилітативним потенціалом. Ця якість відрізняється від риси/властивості особистості меншою стійкістю, оскільки актуалізується в період усвідомленої, цілеспрямованої фасилітативної діяльності; вона може «згортатися», ставати латентною, тобто переходити в потенціал в ті періоди, коли немає запиту на допомогу в розвитку іншому. Важливо відзначити, що психологічно «здорова» особистість не є носієм фасилітативності як стійкої особистісної властивості чи риси, а лише здатна за певних обставин до фасилітативних дій [3].

Функціями фасилітативності особистості є:

1) *комунікативна*, яка проявляється у створенні та підтримуванні доброзичливої атмосфери спілкування, ефективній комунікації між людьми, наявності (або розвитку) психологічних умінь сприймання, розуміння іншої людини, навичок вербального та невербального спілкування;

2) *ціннісно-смислова*, що виявляється у трансформації смислової сфери особистості,

системи її ціннісних орієнтацій із превалюванням гуманістичних цінностей, поваги до способу буття людини;

3) *адаптивна*, проявляється у соціалізації людини, включенні її до соціальних відносин, пристосуванні до соціальних вимог.

Фасилітативний потенціал особистості складається з двох інтегральних складників: актуалізованого та потенційного (ресурсного). До актуалізованого складника входять ціннісно-смисловий, потребнісно-мотиваційний та поведінковий компоненти. До потенційного складника – емоційний, когнітивний та вольовий компоненти. Актуалізований складник відповідає за актуалізацію потенціалу, прояв емоційних, когнітивних та вольових ресурсів щодо сприяння розвитку іншої людини. У разі нерозвиненості цього складника ресурси впливу на іншу людину, за їх наявності в особистості, можуть бути використані з інгібітною, маніпулятивною метою.

Отже, обробка результатів тесту-опитувальника дає змогу визначити фасилітативний потенціал педагогічних працівників як у загальній вибірці опитаних, так і по кожній окремій групі респондентів (педагогічні працівники закладів дошкільної освіти, вчителі початкової школи) за всіма компонентами його актуалізованого та потенційного (ресурсного) складників.

Отримані результати діагностики у відсотковому показнику надані у табл. 1.

Аналіз результатів психологічної діагностики засвідчує, що фаситилітативність у його потенційному (ресурсному) складнику у більшості опитаних педагогічних працівників розвинена на середньому рівні (56%); 24% респондентів мають високий фасилітативний потенціал, але ще у 20% педагогів цей складник фасилітативного потенціалу як здатність до фасилітативних дій розвинений недостатньо.

При цьому у педагогів найбільш високі показники має вольовий компонент фасилітативного потенціалу, який включає уміння змусити себе зробити щось для іншої людини, навіть якщо це досить важко (або ж, навпаки, стримати себе і не робити нічого). Отже, у 30% педагогічних працівників цей компонент розвинений на високому рівні та переважає над емоційним і когнітивним компонентами. Своєю чергою, уміння підтримати на емоційному рівні іншу людину, поспівчувати, підбадьорювати, піднімати настрій, створювати гарну емоційну атмосферу тощо розвинене у 68% учителів початкової школи і 81% педагогів закладів дошкільної освіти на високому і середньому рівнях (див. у таблиці емоційний компонент фасилітативного потенціалу). Розвиненість когнітивного компоненту, що виявляється як знання у галузі міжособистісних відносин, уміння надати цінні поради, показати можливі виходи з певної ситуації, допомогти у вирішенні складного завдання, на високому і середньому рівнях виявлені у 67% учителів початкової школи та 83% педагогів-дошкільників. Проте важливо відзначити, що за всіма компонентами середні показники переважали в обох групах респондентів.

Оцінка фасилітативного потенціалу в його актуалізованому складнику, тобто те, наскільки цій потенційний ресурс в емоційному, когнітивному і вольовому компонентах реалізується у діяльності й поведінці педагога, показує, що фасилітативність як особистісний ресурс активно реалізують лише 6% опитаних, ще 75% реалізують фасилітативні дії у своїй прак-

Таблиця 1

Загальна підсумкова таблиця результатів за тестом-опитувальником фасилітативного потенціалу особистості

Компоненти ФП	Рівень фасилітативного потенціалу педагогічних працівників за компонентами								
	Вчителі ПШ, %			Педагогічні працівники ЗДО, %			Загалом,%		
	вис	серед	низк	вис	серед	низк	вис	серед	низк
Емоційний (ЕК)	21,3	47,5	31,2	16,9	64,6	18,5	18,2	59,0	22,8
Когнітивний (КК)	23,0	44,2	32,8	16,9	66,2	16,9	22,5	55,3	22,2
Вольовий (ВК)	33,6	45,9	20,5	29,2	57,0	13,8	30,5	53,5	16,0
Поведінковий (ПК)	4,9	73,8	21,3	6,2	78,5	15,4	6,3	74,7	19,0
Потребнісно-мотиваційний (ПМК)	38,5	56,5	5,0	40,0	58,5	1,5	36,0	62,0	2,0
Ціннісно-смисловий (ЦСК)	42,6	50,8	6,6	46,2	49,2	4,6	42,0	53,7	4,3

тиці вибірково, іноді, час від часу. Така активність може проявлятися у конкретних учинках, завжди спрямована на благо людини, сприяє її особистісному зростанню.

Однак у близько 19% педагогів цей складник у її поведінковому компоненті не проявляється зовсім. При цьому за результатами діагностики у переважній більшості респондентів (у 36% – на високому рівні, 62% – на середньому) існують виражене бажання й потреба сприяти і допомагати іншим людям, присутнє відчуття радості та приємні враження від позитивних змін, які відбуваються з іншим під час фасилітації (потребнісно-мотиваційний компонент фасилітативного потенціалу). Причому 42% педагогів на високому рівні та 53% – на середньому рівні усвідомлюють цінності розвитку іншої людини, власний розвивальний вплив на інших людей, поважають їхні цінності і життєві смисли (ціннісно-смисловий компонент фасилітативного потенціалу).

Таким чином, за достатньо високої розвинутості у педагогів ціннісно-мотиваційної сфери у близько 20% педагогічних працівників не відбувається актуалізації усвідомленої, цілеспрямованої фасилітативної діяльності. Тобто фасилітативність у цих респондентів залишається латентною, прихованою й у деяких випадках може бути використана з маніпулятивною метою.

Висновки. Вивчення особливостей розвитку фасилітативних умінь педагогів із реалізації ігрових методів навчання у системі дошкільної та початкової освіти дає змогу зробити висновок, що суб'єктивна оцінка власного фасилітативного потенціалу педагогами є достатньо високою – більшість опитаних педагогів уважає, що володіють уміннями і навичками педагога-фасилітатора на достатньо високому рівні. Однак результати об'єктивної діагностики засвідчують, що у частини педагогічних працівників фасилітативність як особистісна властивість залишається латентною, прихованою, не актуалізується під час педагогічної діяльності.

Розвиток фасилітативних умінь педагогічного працівника, на нашу думку, безпосередньо впливає на фасилітативний потенціал особистості у його діяльнісному складнику, актуалізуючи його ресурси, систему цінностей, спонукань, смислів, на яких ґрунтується, здійснюється та регулюється фасилітативна діяльність людини. Усе це дає змогу оптимально змінювати прийоми дій відповідно до зміни умов, накопичувати нові знання, вміння та навички фасилітативної взаємодії; сприяє підвищенню загальної професійної компетентності педагогічних працівників, у тому числі з фасилітації гри та ефективної реалізації ігрових методів навчання. Отже, цілеспрямований розвиток фасилітативних умінь педагогів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи має стати одним із пріоритетів вітчизняної післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байєр О.М., Гура Т.Є., Чемодурова Ю.М., Шульга Л.М. Ставлення педагогів до фасилітації гри та реалізації ігрових методів навчання в системі дошкільної і початкової освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2024. № 1(35). С. 461–475.

2. Галіцан О.А. Передумови формування фасилітаційної спрямованості майбутніх учителів в освітньому просторі вишу. *Наука і освіта*. 2016. № 10. С. 69–76.

3. Казанжи М.Й. Психологія фасилятивності. Одеса : Купрієнко С.В., 2014. 327 с.

4. Курлянд З., Фокша О., Поповський Ю. Дослідження педагогічної фасилітації учителя як вітагенної педагогічної технології. *Наука і освіта*. 2018. № 4. С. 168–176.

5. Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів. *Біла книга* / Дж.М. Зош та ін. The LEGO Foundation, 2017. 39 с.

6. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ Мінекономіки від 23.12.2020 № 2736. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/787/78704/Nakaz_2736__3_.pdf

7. Рома О.Ю., Близнюк В.Ю., Борук О.П. Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «Безмежний світ гри з LEGO®». The LEGO® Foundation, 2016. 140 с.

8. Фасилітація гри: мистецтво та наука про залучення дітей дошкільного віку до навчання через гру (Біла книга) / Х. Дженсента ін. Фонд The LEGO Foundation, Данія. Київ, 2019. 43 с.

9. Шевченко К.О. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя. *Психологічні науки*. Вип. 2.13(109). С. 258–263.

10. Challenges and development: Adult education research in Nordic countries / by Sigvart Tosse. Oslo: Tapic Academic Press, 2000. 211 p.

11. Meyer D. The positive thinkers. New York: Pantheon Press, 1980.

12. Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 149-172). Boston, MA: Springer.

13. Rogers C. Freedom to learn for 80. Columbus, OH: Merrill, 1983.

REFERENCES:

1. Baiier, O.M., Gura, T.Ie., Chemodurova, Yu.M., Shulha, L.M. (2024). Stavlennia pedahohiv do fasylitatsii hry ta realizatsii ihrovykh metodiv navchannia v systemi doshkilnoi i pochatkovoi osvity [Teachers' attitudes towards game facilitation and implementation of game-based learning methods in preschool and primary education]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriia «Psykholohiia», Seriia «Medytsyna»)*. 1(35), 461–475 [in Ukrainian].

2. Halitsan, O.A. (2016). Peredumovy formuvannia fasylitatsiinoi spriamovanosti maibutnikh uchyteliv vosvitnomu prostori vyshu [Pre-conditions for the formation of future teachers' facilitation orientation in the educational space of the university]. *Nauka i osvita.* 10, 69–76 [in Ukrainian].

3. Kazanzhy, M.Y. (2014). *Psykholohiia fasyliatyvnosti [Psychology of facilitation]*. Odesa: KUPRIIeNKO SV. [in Ukrainian].

4. Kurliand, Z., Foksha, O., Popovskyi, Yu. (2018). Doslidzhennia pedahohichnoi fasylitatsii uchytelia yak vitahennoi pedahohichnoi tekhnolohii [Research on Teacher Facilitation as a Vitagenic Pedagogical Technology]. *Nauka i osvita*. 4, 168–176 [in Ukrainian].

5. Navchannia cherez hru ta diialnisnyi pidkhid: ohliad dokaziv. Bila knyha (2017) [Learning through play and the activity approach: a review of the evidence. White paper] / Dzh. M. Zosh, E. Dzh. Khopkins, Kh. Dzhensen, K. Liu, D. Nil, K. Khirsh-Pasek, S.L. Solis, D. Vaitbred. The LEGO Foundation [in Ukrainian].

6. Profesiinyi standart za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity", «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel pochatkovoi osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)» (2020) [Professional standard by professions]: Nakaz Minekonomiky, 2736. Retrieved from: https://osvita.ua/doc/files/news/787/78704/Nakaz_2736__3_.pdf [in Ukrainian].

7. Roma, O.Iu., Blyzniuk, V.Iu., Boruk, O.P. (2016). *Prohrama rozvytku dytyny vid 2 do 6 rokiv ta metodychni rekomendatsii «Bezmezhnyi svit hry z LEGO®»* [*Program for the development of children from 2 to 6 years old and methodological recommendations «The limitless world of play with LEGO®»*]. The LEGO® Foundation [in Ukrainian].

8. Dzhensen, Kh., Pail, A., Zosh, Dzh. M., Ibrahim, Kh. B., Sarahosa, Sherman A., Riunamo, Zh., Khamre, B. (2019). *Fasylitatsiia hry: mystetstvo ta nauka pro zaluchennia ditei doshkilnoho viku do navchannia cherez hru (Bila knyha) [Facilitating play: the art and science of engaging preschool children in learning through play (White Paper)]*. The LEGO Foundation, Daniia – Kyiv (in Ukranian).

9. Shevchenko, K.O. (2014). Pedahohichna fasylitatsiia u konteksti profesiinoi kompetentnosti vchytelia [Pedagogical facilitation in the context of teacher's professional competence]. *Psykholohichni nauky, 2,* 13 (109). 258–263 [in Ukrainian].

10. Challenges and development: Adult education research in Nordic countries / by Sigvart Tosse (2000). Oslo: Tapic Academic Press [in English].

11. Meyer D. (1980). *The positive thinkers*. New York: Pantheon Press [in English].

12. Reeve, J. (2012). *A self-determination theory perspective on student engagement*. In S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 149–172). Boston, MA: Springer [in English].

13. Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for 80*. Columbus, OH: Merrill [in English].

UDC 37.016:81'243:811.111:004.9]37.015.3:005.32
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.02

Olha BILYK
PhD in Philology, Associate Professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
olha.bilyk@pnu.edu.ua
ORCID: *0000-0002-3973-0700*

Anna KOSHUK
Student of the English Philology Department,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
anna.koshuk.20@pnu.edu.ua
ORCID: *0009-0001-4368-1681*

THE IMPACT OF TECHNOLOGY INTEGRATION ON STUDENT MOTIVATION IN EFL CLASS

Abstract. The purpose *of the article is to explore the potential of using modern technologies to increase motivation among school students in the classroom environment. The main objectives of the research include analyzing approaches and tools that can contribute to enhancing student motivation, as well as identifying the advantages and limitations of technology use in the educational process.* ***The scientific novelty.*** *This research contributes to the existing body of knowledge by providing insights into the specific impact of modern technologies on the motivation of 9th-grade students in the context of English language learning. By employing a combination of qualitative and quantitative research methods, as well as utilizing the SWOT analysis framework, this study offers a comprehensive understanding of the potential benefits and challenges associated with integrating technology into the classroom environment. Furthermore, this research sheds light on the effectiveness of various technological tools and approaches, such as multimedia resources, interactive platforms, and collaborative tools, in enhancing student motivation. By identifying these specific technologies and their impact on student engagement, this study offers practical implications for educators seeking to enhance motivation and improve learning outcomes among 9th-grade students.* ***Conclusions.*** *This study highlights the potential of modern technologies to enhance motivation among secondary school students in the classroom setting, particularly in the context of English language learning. By analyzing the impact of specific technological tools and approaches, such as multimedia resources and interactive platforms, this research demonstrates their effectiveness in stimulating student interest and engagement. Moreover, the findings underscore the importance of integrating technology into educational practices to create dynamic and interactive learning environments that cater to the diverse needs of students.*

Key words: *modern technologies, intrinsic motivation, SWOT analysis, language acquisition, instructional strategies.*

Ольга БІЛИК
кандидат філологічних наук, доцент,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
olha.bilyk@pnu.edu.ua
ORCID: *0000-0002-3973-0700*

Анна КОШУК
студентка факультету іноземних мов,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
anna.koshuk.20@pnu.edu.ua
ORCID: *0009-0001-4368-1681*

ВПЛИВ ІНТЕГРАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ НА МОТИВАЦІЮ УЧНІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ ЯК ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. Мета статті *– дослідити потенціал використання сучасних технологій для підвищення мотивації школярів у навчальному процесі. Основними завданнями дослідження є аналіз підходів та інструментів, які можуть сприяти підвищенню мотивації учнів, а також визначення переваг та обмежень використання*

технологій в освітньому процесі. ***Наукова новизна.*** *Ця робота робить внесок у дослідження вивчення іноземних мов, розкриваючи специфічний вплив сучасних технологій на мотивацію учнів 9-х класів у контексті вивчення англійської мови. Завдяки поєднанню якісних і кількісних методів дослідження, а також використанню SWOT-аналізу це дослідження пропонує комплексне розуміння потенційних переваг і викликів, пов'язаних з інтеграцією технологій у навчальне середовище. Окрім того, у статті обговорюється ефективність різних технологічних інструментів і підходів, таких як мультимедійні ресурси, інтерактивні платформи та інструменти для спільної роботи, до підвищення мотивації учнів. Визначаючи ці конкретні технології та їхній вплив на залучення учнів, пропонуються практичні висновки для освітян, які прагнуть підвищити мотивацію та покращити результати навчання учнів середньої школи.* ***Висновки.*** *Це дослідження висвітлює потенціал сучасних технологій для підвищення мотивації учнів середньої школи на уроках англійської мови. Аналізуючи вплив конкретних технологічних інструментів і підходів, таких як мультимедійні ресурси та інтерактивні платформи, це дослідження демонструє їхню ефективність у стимулюванні зацікавленості та залученості учнів. Окрім того, результати дослідження підкреслюють важливість інтеграції технологій в освітні практики для створення динамічного та інтерактивного навчального середовища, яке задовольняє різноманітні потреби студентів.*

Ключові слова: *сучасні технології, внутрішня мотивація, SWOT-аналіз, вивчення мови, стратегії навчання.*

Statement of the problem. With the pervasive influence of technology in modern society, educators are continually seeking innovative approaches to engage students and enhance their motivation for learning. Teachers have witnessed the challenges of maintaining student engagement and motivation, particularly in the context of EFL instruction for secondary school students. Thus, the research question for this study may be formulated as follows: How can the integration of specific technologies enhance motivation among 9th-grade students? Following the research question, **the purpose of the article** is to explore the potential of using modern technologies to increase motivation among school students in the English classroom.

Analysis of sources and recent research. Motivation can be understood as the coordinated interplay of three psychological functions: directing, energizing, and regulating goal-oriented activities, including personal aspirations, emotional arousal mechanisms, and beliefs in personal agency [7]. This suggests that motivation acts as the catalyst for achieving successful learning outcomes, as without learning being integral to one's goals or lacking an emotional connection between the learning process and motivation, progress in skill development will be stunted. Enhancing motivation has the potential to activate students' personal, cognitive, emotional, and behavioral resources, thereby contributing to improved learning outcomes [4]. Teaching English as a Foreign Language (EFL) can be challenging, not because of the inherent difficulty of the language itself, but rather due to limited exposure that learners may have to the language.

Technology offers opportunities to enhance motivation in education, especially in EFL instruction. It provides context for authentic learning experiences, engages students in real-world tasks, and supports vocabulary acquisition. Technology enables teachers to provide rich context for communicative activities, thereby engaging students in real and authentic experiences that enhance motivation and facilitate the learning process [5, p. 131]. Using web tools, teachers can creatively design activities to effectively motivate students and actively involve them in the process of learning a new language. Ahmadi's [3, p. 1] research emphasizes the growing importance of technology as a tool for teachers to facilitate language learning for their students. Technology has always been integral to the teaching and learning environment, enabling teachers to enhance learners' educational experiences.

The relationship between the use of technological means and motivation in language learning has been extensively studied, encompassing various approaches and applications [6]. This suggests a plethora of activities, programs, and tools available to teachers for creating more creative and enriching classes through technology.

Presentation of the main material. The integration of technology into education offers promising avenues for enhancing student motivation and engagement, particularly in the realm of EFL instruction for 9th-grade students. Using the power of technology, teachers can create interactive learning experiences that foster intrinsic motivation and facilitate language acquisition.

Methodology. The study employs classroom action research, involving a structured cycle of planning, implementation, observation, and reflection. Both qualitative and quantitative methods are used to gather and analyze data.

This classroom action research followed a structured cycle, which included stages of plan-

ning, implementation, observation, and reflection. This research methodology is characterized by a commitment to ongoing improvement. With its cyclical process of planning, acting, and reflecting, it encourages educators to embark on a continuous journey of self-improvement. Furthermore, it emphasizes the importance of data and evidence in guiding instructional decisions, promoting informed choices in teaching strategies.

Ultimately, the central aim of action research in pedagogy is to enhance student learning. Moreover, it fosters professional growth and often encourages collaboration among teachers, fostering a culture of knowledge sharing and collective problem-solving.

Data Collection. Data collection includes administering pre– and post-questionnaires to students, classroom observations, and an interview with the English teacher. The SWOT analysis method is used to assess strengths, weaknesses, opportunities, and threats associated with integrating technology into teaching.

The planning phase of the research involved several key steps:

1. Planning classroom action research.
2. Developing assignments to be used by the teachers while employing technologies in the classroom.
3. Crafting questionnaires to gather feedback from students regarding their experiences with ICT.
4. Creating questionnaires to solicit insights from the teacher regarding their perspectives on integrating technologies into teaching.
5. Designing an observation format to effectively monitor and evaluate classroom activities involving ICT.
6. Conducting a SWOT analysis to assess the strengths, weaknesses, opportunities, and threats associated with incorporating technologies into the teaching process.

This action research employs a mixed-method approach, combining both qualitative and quantitative research methods. Qualitative research is used as an exploratory and unstructured method aimed at providing insights into complex phenomena that may be challenging to elucidate through quantitative means. Although qualitative research does not rely on numerical data, it can generate ideas or hypotheses for subsequent quantitative studies. This approach aims to achieve a deep understanding of human behavior, experiences, attitudes, intentions, and motivations through observation and interpretation, delving into how individuals think and feel.

On the other hand, quantitative research relies on the principles of natural sciences, aiming to generate numerical data and concrete facts. It seeks to establish cause-and-effect relationships between variables through the application of mathematical, computational, and statistical methods. Also known as empirical research, quantitative research is characterized by its capacity for accurate and precise measurement.

Result and discussion. Quantitative data from student surveys are tabulated and analyzed using Microsoft Excel. Qualitative data from observations and interviews provide deeper insights into the impact of technology on student motivation.

In this study, the participants were secondary-level students who learn English as a foreign language. Furthermore, their English language teacher was selected to participate in the interview. Subsequently, based on the survey findings, an in-depth interview was conducted with the English teacher to obtain valuable information.

The researcher developed two online questionnaires administered before and after three lessons employing technologies. The online survey was conducted through Google Forms. The pre-questionnaire is an 8-item online survey to gather students' opinions on their motivation to study English. The questionnaire employed a 5-point Likert scale, where responses ranged from "strongly disagree" (1) to "strongly agree" (5).

In addition, the questionnaires included a multiple-choice item where the students could choose the technologies, they are familiar with. The post-survey comprised identical 8 statements to the pre-survey. However, it also included an additional question aimed at eliciting the students' opinion as to the most beneficial technology that influenced the development of their language skills.

Having obtained and analyzed the results from the students' surveys and the teacher's interviews, SWOT analysis was conducted. The acronym SWOT, representing the words strengths, weaknesses, opportunities, and threats, was initially introduced by American professor Kenneth Andrews at a Harvard conference on business policy in 1963. Initially, SWOT analysis focused on gathering and structuring information about the current situation and trends, but over time, its

application expanded to include strategy design and management decisions. Consequently, SWOT analysis became an invaluable tool for strategic analysis and decision-making. It helps to establish correlations between institutional strengths and weaknesses, external threats, and inherent opportunities. The increasing use and development of SWOT analysis in strategic management can be attributed to the data-intensive nature of the field, which necessitates effective methods for managing substantial amounts of information [1; 2].

The data collection process for this study adhered to a structured procedure:

1. Questionnaire survey: administering the pre-questionnaire. They responded to a series of questions comprising 8 questions.

2. Classroom observations: to gain practical insights into the implications of technology integration in the classroom, three classes were observed. A checklist was employed during these observations to systematically document various aspects related to the incorporation of technology in the learning environment.

3. Questionnaire survey: administering the post-questionnaire survey among the students. They responded to a series of questions comprising 9 questions.

4. Teacher interviews: subsequent to the survey, a face-to-face interview was conducted with the English language teacher from the school.

For the qualitative data analysis, insights were derived from the notes taken during the research process. These notes provided valuable information regarding the qualitative aspects of the study, allowing for a thorough examination of the data.

The research started with the observation of three lessons where the teacher was asked to use various digital tools to enhance different language skills. In the first lesson, Padlet served as a platform for writing activities. They were offered to work with relative clauses and write their own continuations after practicing the sentences on the Padlet board. Students revealed high engagement levels and collaborated effectively. They demonstrated creativity by following the models of multimedia elements in their written responses. Feedback and reflection were facilitated through teacher-student interactions, when the teacher helped in identifying areas for improvement in the students' writing work.

In the second lesson, Jamboard was utilized to develop students' speaking skills. The students were offered to make up Luigi's story based on the pictures. They worked in pairs. It should be noted that active participation was observed as students engaged in discussions. Thus, the platform fostered confidence among students, encouraging even the more hesitant children to contribute. Peer interaction was evident in this collaborative task. Visual aids integrated into Jamboard enhanced this speaking activity, aiding in expressing students' thoughts more clearly. The teacher was observed effectively facilitating discussions and managed tasks, using Jamboard features to structure activities efficiently. We should note that despite students' increased motivation to work in class, some of them struggled with pronunciation and grammatical accuracy, which requires further practice.

In the third lesson, Quizlet was employed to expand students' vocabulary knowledge. Students demonstrated high engagement and motivation, driven by the gamified nature of the platform. Vocabulary acquisition was effective through interactive exercises and games, with repetition-based learning aiding retention. The teacher utilized Quizlet's assessment features to monitor progress and identify areas for improvement.

The next stage included the analysis of the students' surveys. The first question aimed at eliciting the students' answers as to their familiarity with various platforms and apps and whether they use them in learning English.

According to the data, prior to the lessons using technologies, most students were familiar and used only Quizlet since the teacher made use of this platform at some of their lessons. Two students admitted employing Duolingo and I student used other platforms. However, after the teacher's employing technologies at lessons, the students indicate that they use Padlet, Jamboard and Quizlet to study English.

There was a decrease in the number of students who were unsure about their enjoyment of the English classes, dropping from six to three. The responses reveal a significant increase in the number of students who agreed or strongly agreed that they enjoy their English classes after experiencing technology-based lessons.

Conclusion. The research started with an exploration of technology integration in English language classrooms through the observation of three distinct lessons. In these sessions, the use of digital tools such as Padlet, Jamboard, and Quizlet aimed to increase students' motivation and develop various

language skills. Padlet facilitated writing activities, Jamboard fostered speaking skills development, and Quizlet expanded vocabulary knowledge.

The mean of the pre- and post-surveys are presented in Table 1.

Table 1. The means of the pre- and post- surveys

Statements	Pre-Survey Mean	Post-Survey Mean
2. I enjoy my English classes	3,2	3,5
3. The teacher uses enough technologies at English lessons	1,9	3,9
4. I am motivated to learn English	2,3	4,2
5. I look forward to my English classes	3,4	4,2
6. Without using technologies, our English classes are boring	3,1	4
7. The teacher should use more modern technologies to make classes engaging	4,4	4,5
8. The use of technology in English language classes motivates me	3,8	4,4

The analysis of pre- and post-survey mean scores for various statements reveals trends regarding students' attitudes and perceptions towards technology integration in English language classes. Across most statements, there is a consistent pattern of improvement in students' responses following the implementation of technology-based lessons. Statements related to enjoyment of English classes (Statement 2), motivation to learn English (Statement 4), anticipation of English classes (Statement 5), and perception of English classes without technologies as boring (Statement 6) all witnessed an increase in mean scores in the post-survey compared to the pre-survey. These trends suggest that the integration of technologies has had a positive impact on students' engagement in English language learning, leading to increased motivation, and anticipation for classes.

Furthermore, the data also indicates a significant change in students' perceptions regarding the adequacy of technology usage by the teacher (Statement 3) and the motivating effect of technology integration (Statement 8). Both statements represent substantial increases in mean scores from the pre-survey to the post-survey, indicating a marked improvement in students' confidence in the teacher's use of technology and the motivational impact of technology in English language classes. These findings point to the transformative potential of technology integration in promoting a more engaging and effective learning environment, as perceived by the students. In general, the analysis suggests a positive correlation between technology integration and students' attitudes and motivation towards English language learning, highlighting the importance of incorporating digital tools to enhance the educational experience and outcomes.

In **conclusion**, we may state that the conducted study has confirmed the research hypothesis, demonstrating that the implementation of specific technologies in the educational process for 9th-grade students indeed increases motivation to learn, which may result in improved academic achievements and greater engagement in learning activities.

BIBLIOGRAPHY:

1. Бойко М.М. Технологія SWOT-аналізу в управлінні якістю підготовки майбутнього вчителя у педагогічному університеті. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка».* 2018. № 2. С. 13–22.

2. Гуменюк О.Г. Використання SWOT-аналізу як основного інструменту стратегічного управління. *Глобальні та національні проблеми економіки.* 2017. С. 281–285.

3. Ahmadi M. The Use of Technology in English Language Learning: A Literature Review. *International Journal of Research in English Education*. 2018. № 3(2). P. 115–125.

4. Bureau J.S., Howard J.L., Chong J.X.Y., & Guay F. Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*. 2022. № 92(1). P. 46–72.

5. Rivera Barreto A. Motivating English Language Use by using the benefits of technology. *Gist Education and Learning Research Journal.* 2018. № 16. P. 117–140.

6. Panagiotidis P., Krystalli P., & Arvanitis P. Technology as a Motivational Factor in Foreign Language Learning. *European Journal of Education.* 2018. Vol. 1, 43. P. 43–52.

7. Urhahne D., Wijnia, L. Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educational Psychology Review*. 2023. № 35(2).

REFERENCES:

1. Boiko, M.M. (2018). Tekhnolohiia SWOT-analizu v upravlinni yakistiu pidhotovky maibutnioho vchutelia u pedahohichnome universyteti [SWOT-analysis technology in managing the quality of future teacher training at a pedagogical university]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka – Scientific Notes of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy,* 2. P. 13–22 [in Ukrainian].

2. Humeniuk, O.H. (2017). Vykorystannia SWOT-analizu yak osnovnoho instrument stratehichnoho upravlinnia [Using SWOT-analysis as the main tool for strategic management]. *Hlobalni ta natsionalni problem ekonomiky – Global and National Problems of the Economy*. P. 281–285 [in Ukrainian].

3. Ahmadi, M. (2018). The Use of Technology in English Language Learning: A Literature Review. *International Journal of Research in English Education*. № 3(2). P. 115–125.

4. Bureau, J.S., Howard, J.L., Chong, J.X.Y., & Guay, F. (2022). Pathways to student motivation: A meta-analysis of antecedents of autonomous and controlled motivations. *Review of Educational Research*. № 92(1). P. 46–72.

5. Rivera Barreto A. (2018). Motivating English Language Use by using the benefits of technology. *Gist Education and Learning Research Journal*. № 16. P. 117–140.

6. Panagiotidis, P., Krystalli, P., & Arvanitis, P. (2018). Technology as a Motivational Factor in Foreign Language Learning. *European Journal of Education*. Vol. 1, № 43. P. 43–52.

7. Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of Motivation in Education: an Integrative Framework. *Educational Psychology Review*. № 35(2).

УДК 371.3
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.03

Людмила БОРОВИК
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри загальнонаукових та інженерних дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького
blv_nadpsu@ukr.net
ORCID: *0000-0003-2949-2187*

Ірина БАСАРАБА
доктор філософії в галузі філології, викладач кафедри іноземних мов,
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького
irynaborovyk2017@ukr.net
ORCID: *0000-0002-3209-9119*

Олег БОРОВИК
доктор технічних наук, професор, заступник начальника відділу
організації освітньої та наукової діяльності
управління професійної підготовки,
Адміністрація Державної прикордонної служби України
bov_nadpsu@ukr.net
ORCID: *0000-0003-3691-662X*

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗАГАЛЬНОНАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Мета *статті полягає у виявленні змісту, функцій та структури загальнонаукової компетентності як невід'ємної частини професійної та життєвої компетентностей здобувачів вищої освіти.* ***Методологія*** *дослідження ґрунтується на положеннях про структуру особистості та її професійне становлення, концепції безперервної і цілісної професійної підготовки кадрів, реалізації системного підходу як евристично потужного засобу пізнання психологічних та педагогічних процесів, теоретико-практичних аспектах формування і розвитку загальнонаукової компетентності, здійснення її коректного структурно-функціонального аналізу.* ***Наукова новизна*** *полягає у тому, що на підставі аналізу наукової літератури, дослідження особливостей, змісту та ролі загальнонаукової компетентності для професійного і життєвого становлення людини, результатів емпіричного дослідження виділено функції досліджуваної особистісної характеристики виокремлено її компонентний склад, побудовано структуру загальнонаукової компетентності, яка враховує чинники, що впливають на рівень її сформованості, такі як мотиваційна та емоційно-вольова сфери, рівень розвитку психічних процесів та нахили особистості.* ***Висновки.*** *Загальнонаукова компетентність – це особистісна характеристика, яка формується і розвивається протягом усього життя людини, підґрунтям якої є сукупність набутих під час навчання та самоосвіти загальнонаукових знань із низки природничо-фундаментальних, технічних і соціально-гуманітарних наук. Аналіз наукових джерел та існуючих досліджень дав змогу виокремити низку функцій, що виконує загальнонаукова компетентність, а саме: розвиваючу, мисленнєву, комунікаційну, інформаційну, творчу, самоактуалізаційну. Узагальнення та систематизація зазначених функцій дали змогу встановити структуру загальнонаукової компетентності, яка включає змістовно-операційну, мисленнєво-аналітичну, комунікаційну та творчо-генераційну компоненти, що тісно взаємопов'язані між собою та доповнюють одна одну. Проведене дослідження встановило низьку мотивацію здобувачів вищої освіти щодо формування власної загальнонаукової компетентності, а також виявило недостатній рівень сформованості їхньої емоційно-вольової сфери, що проявляється у їхньому небажанні здійснювати вольові зусилля щодо розвитку та вдосконалення зазначеної особистісної характеристики.*

Ключові слова: *здобувачі вищої освіти, загальнонаукова компетентність, функції, професійна компетентність, компонентний склад, аналіз.*

Liudmyla BOROVYK
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of General Science and Engineering Disciplines Department,
Bohdan Khmelnytskyi National Academy
of the State Border Guard Service of Ukraine
blv_nadpsu@ukr.net
ORCID: *0000-0003-2949-2187*

Iryna BASARABA
PhD in Philology, Instructor of Foreign Languages Department,
Bohdan Khmelnytskyi National Academy
of the State Border Guard Service of Ukraine
irynaborovyk2017@ukr.net
ORCID: *0000-0002-3209-9119*

Oleh BOROVYK
Doctor of Technical Sciences, Professor,
Deputy Head of Educational and Scientific Activities Organization
Department of the Professional Training Management,
Administration of the State Border Guard Service of Ukraine
bov_nadpsu@ukr.net
ORCID: *0000-0003-3691-662X*

STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ANALYSIS OF THE GENERAL SCIENTIFIC COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION ACQUIRES

Abstract. The purpose of the article *is to reveal the content, functions and structure of general scientific competence, as an integral part of the professional and life competences of higher education students.* ***The research methodology*** *is based on the provisions on the structure of the personality and its professional formation, the concept of continuous and integral professional training of personnel, the implementation of the system approach as a heuristically powerful means of learning psychological and pedagogical processes, theoretical and practical aspects of the formation and development of general scientific competence, the implementation of its correct structural and functional analysis* ***The scientific novelty*** *lies in the fact that, based on the analysis of scientific literature, the study of the features, content and role of general scientific competence for the professional and life development of a person, the results of empirical research, the functions of the studied personal characteristics are highlighted, its component composition is singled out, and the structure of general scientific competence is built, which takes into account the factors , which affect the level of its formation, such as motivational and emotional-volitional spheres, the level of development of mental processes and personality inclinations.* ***Conclusions.*** *General scientific competence is a personal characteristic that is formed and developed throughout a person's life; the foundation of which is the totality of general scientific knowledge acquired during training and self-education from a number of natural and fundamental, technical and social and humanitarian sciences. The analysis of scientific sources and existing research made it possible to single out a number of functions performed by general scientific competence, namely: developmental, thinking, communication, informational, creative, self-actualization. The generalization and systematization of these functions made it possible to establish the structure of general scientific competence, which includes: content-operational, thinking-analytical, communication, and creative-generational components, which are closely interconnected and complement each other. The conducted research established the low motivation of higher education seekers regarding the formation of their own general scientific competence, and also revealed an insufficient level of formation of their emotional and volitional sphere, which is manifested in their reluctance to make voluntary efforts to develop and improve the specified personal characteristic.*

Key words: *students of higher education, general scientific competence, functions, professional competence, component composition, analysis.*

Постановка проблеми. Загальнонаукова компетентність є невід'ємним складником особистісної компетентності будь-якої людини, оскільки вона забезпечує як професійний розвиток і вдосконалення фахівця будь-якої галузі, так і повсякденне життя особистості, формує її життєвий досвід. Загальнонаукові знання та вміння сприяють професійному становленню людини, формуванню її професійної компетентності. Окрім того, ці знання допомагають

орієнтуватись у навколишньому світі, розуміти суспільні явища, приймати правильні життєві рішення, формують досвід та особистісні якості людини, а саме: тактовність, відповідальність, цілеспрямованість, ерудованість, креативність тощо. Загальнонаукова компетентність формується майже протягом усього життя людини. Формування розпочинається у закладах дошкільної освіти та продовжується у закладах освіти наступних рівнів, а також у ході самоосвіти (читання наукових статей, монографій, публіцистичної літератури, перегляду наукових передач про природу, історію тощо).

Досвід освітньої діяльності, аналіз освітніх програм, результати опитування здобувачів освіти та аналіз освітнього середовища свідчать про існування низки проблемних питань щодо формування та розвитку загальнонаукової компетентності. До числа таких, зокрема, відносяться і недостатня мотивація, і відсутність ресурсів, і непідготовленість науково-педагогічних та педагогічних працівників. Окремо слід звернути увагу на те, що у різних освітніх програмах, які реалізуються у різних закладах вищої освіти з однієї і тієї ж спеціальності, формування загальнонаукової компетентності забезпечується різними сукупностями освітніх компонентів. Причому наукове обґрунтування цих сукупностей для забезпечення формування загальнонаукової компетентності або принаймні оцінка наявності між ними кореляційних зв'язків відсутні.

Окрім того, аналіз наукових джерел засвідчив недостатню увагу дослідників до встановлення засобів і механізмів формування та розвитку цієї компетентності у здобувачів освіти різних рівнів. Зазначене і зумовило актуальність статті. У подальшому проаналізуємо зміст, сутність та особливості зазначеної особистісної характеристики для здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених засвідчив, що загалом питанням вивчення особливостей компетентнісного підходу до підготовки фахівців різних галузей присвячено чимало праць (Р. С. Гуревич [4], О. В. Овчарук [7], О. Л. Тульська [8]). Але лише незначна їх кількість присвячена формуванню загальнонаукової компетентності. Так, зокрема, Г. А. Білецька досліджувала загальнонаукові компетенції у структурі професійної компетентності екологів [1], С. О. Касярум – базові знання з природничо-наукових дисциплін як основу для професійної підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю у «вищій технічній школі» [6], Т. В. Гладюк – природничо-наукову компетентність майбутніх учителів початкових класів [3]. Інші вчені вивчали окремі складники загальнонаукової компетентності: Л. А. Руденко [2] (активізація мисленнєвої діяльності здобувачів вищої освіти), І. В. Зайцева [5] (розвиток мотивації учіння студентів), R. Lehrer & L. Schauble [9] (процес наукового мислення та розвиток наукової грамотності) тощо. Проте у досліджуваному науковому просторі досі відсутні комплексні узагальнені напрацювання щодо змісту, сутності поняття «загальнонаукова компетентність» та універсального інструментарію її формування. Зважаючи на широкий спектр невирішених проблемних питань щодо загальнонаукової компетентності, актуальним убачається дослідження, насамперед, відповідних базових категорій.

Отже, **метою статті** є виявлення сутності, функцій і структури загальнонаукової компетентності як невід'ємної частини професійної та життєвої компетентностей здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Сутнісний аспект загальнонаукової компетентності.*

Загальнонаукова компетентність – це здатність особистості розуміти та використовувати основні принципи і методи фундаментальних наук про природу та суспільство до вивчення, розуміння та засвоєння знань, що формують фаховий складник особистісної компетентності, а також набуття відповідних умінь, навичок і досвіду, що визначають життєвий складник особистісної компетентності. Тобто загальнонаукова компетентність є складовою частиною як професійної, так і життєвої компетентностей (рис. 1).

На рис. 1 наведено взаємозв'язок професійної і життєвої компетентностей людини як визначальних складників особистісної компетентності та місце загальнонаукової компетентності у її структурі.

Рис. 1. Місце загальнонаукової компетентності у структурі особистісної компетентності

Загальнонаукова компетентність забезпечує розвиток критичного мислення, уміння здійснювати аналіз і синтез, розуміння проблем та вибір інструментарію їх вирішення, а також здатність орієнтуватись у проблемах і тенденціях сучасного світу з його різноманітними науковими знаннями і технологіями. Загальнонаукова компетентність важлива не лише для забезпечення успішної освітньої діяльності, а й для подальшого професійного розвитку та формування цілісної життєвої позиції. Вона допомагає людині адаптуватися до змін у суспільстві та до швидкого розвитку наукових і технологічних досягнень. Володіння загальнонауковою компетентністю сприяє формуванню глибшого розуміння світу.

Незважаючи на те що загальнонаукова компетентність, як випливає з аналізу різних подібних освітніх програм, формується різними сукупностями освітніх компонентів, усе ж їх можна структурувати таким чином, щоб установити певні структурні закономірності.

За результатами зазначеного аналізу як освітніх програм, так і навчальних планів підготовки фахівців різних рівнів освіти нами виокремлено ті науки, які представляють певні освітні компоненти з близьким предметом дослідження, що забезпечують формування загальнонаукової компетентності, а також певних загальнонаукових компетенцій, що входять до її складу. Їх можна оцінити з рис. 2.

Нижче наведено оцінку характеристичних ознак указаних наук.

Математика і природничі науки: математика, фізика, хімія, природознавство тощо. Вивчення цих наук допомагає розвивати аналітичні та логічні мисленнєві навички, а також розуміння основних принципів і законів природи.

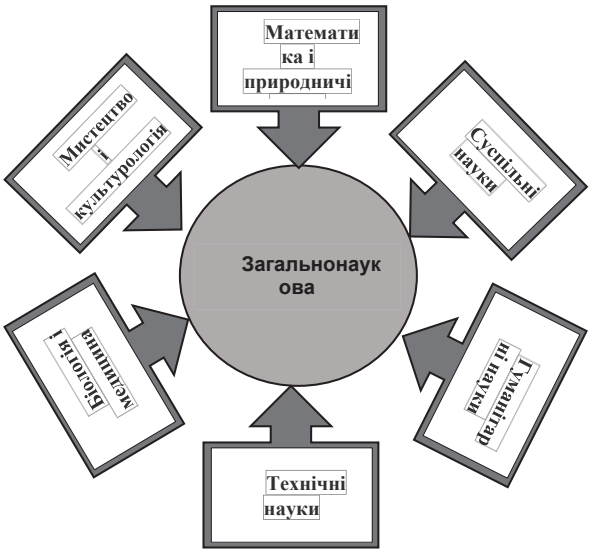

Рис. 2. Сукупність наук, що формують загальнонаукову компетентність

Суспільні науки: географія, історія, економіка, політологія, соціологія, філософія тощо. Ці науки створюють уявлення про суспільні процеси, культурні та політичні аспекти життя суспільства.

Біологія та медицина. Вивчення біології та медицини допомагає зрозуміти природу всіх живих організмів (у тому числі людини), особливості їх функціонування та взаємодії з навколишнім середовищем.

Технічні науки: інженерні дисципліни (теоретична механіка, теорія машин і механізмів, опір матеріалів тощо), інформатика, технології тощо. Ці науки розвивають навички вирішення технічних проблем, проєктування та роботи із сучасною технологічною інфраструктурою.

Мистецтво і культурологія: мистецтво, музика, література тощо. Їх вивчення сприяє розвитку творчих здібностей та емоційного інтелекту, характеризує освіченість, багатогранність та обізнаність людини.

Гуманітарні науки: мовознавство, іноземна мова, риторика, релігієзнавство тощо. Сприяють формуванню вмінь порівняльного аналізу, розвитку ерудованості, творчості, навичок систематизації та узагальнення, аналітичних навичок, духовному розвитку людини тощо.

Ці науки окремо і разом сприяють формуванню загальнонаукової компетентності, розширюють світогляд індивіда та надають знання, які можна застосовувати в різних сферах життя. Отже, розуміння предмету вивчення цих наук є обов’язковим у сучасних умовах.

Функціональний аспект загальнонаукової компетентності.

Окрім розуміння сутності загальнонаукової компетентності, важливим є розуміння і її функціоналу. Існують різні підходи до такої оцінки. Здійснимо власний аналіз з урахуванням сутнісного аспекту, а також загальноприйнятих положень.

Отже, загальнонаукова компетентність:

– формує *базову підготовку* для вивчення та засвоєння фахових знань;

– сприяє розвитку *творчості та креативності;*

– формує здатності щодо *ефективної комунікації* та успішної співпраці для роботи в команді;

– розвиває *уміння планування, самоорганізації і саморегуляції*;

– виробляє навички *адаптації і гнучкості* до змін та нових реалій сьогодення;

– розвиває *логічне (критичне і проблемне) мислення*, що є підґрунтям для сприйняття, розуміння та аналізу інформації, прийняття обґрунтованих рішень як в освітній, так і в професійній діяльності, а також під час вирішення життєвих проблем;

– створює умови та формує усвідомлення необхідності *постійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку*.

З урахуванням вище зазначеного можна виокремити такі функції загальнонаукової компетентності:

1) *розвиваюча* – формує і розвиває аналітико-синтетичні навички, здатність аналізувати, оцінювати та інтерпретувати інформацію з різних джерел;

2) *мисленнєва* – сприяє формуванню та розвитку здатності критично оцінювати ідеї, концепції, докази та аргументи, розуміти сутність питань, виявляти, формулювати і розв'язувати проблеми з використанням наукових методів і підходів, розглядати проблему різноаспектно та робити обґрунтовані висновки, тобто формує і розвиває критичне та проблемне мислення індивіда;

3) *комунікаційна* – забезпечує вироблення здатності в людини лаконічно та ефективно висловлювати власні думки, ідеї та висновки в усній і письмовій формах, а також уміння слухати, сприймати та розуміти інших;

4) *інформаційна* – формує здатність ефективно шукати, оцінювати, використовувати та обробляти інформацію, відібрану з різних джерел, систематизувати її та узагальнювати, а також застосовувати для цього сучасні інформаційно-комунікаційні технології;

5) *творча* – розвиває здатність висувати гіпотези, виявляти проблемні питання, генерувати нові ідеї, творчо адаптовувати існуючі методи та розробляти концепції, інноваційні підходи і рішення для вирішення проблем, доведення висунутих гіпотез;

6) *самоактуалізаційна* – забезпечує вироблення здатності планувати свою роботу, ефективно управляти часом, мотивувати себе, робити вольові зусилля, контролювати власні емоції, дії, поведінку, здатності до самоосвіти, саморегуляції, самоорганізації, саморозвитку та самовдосконалення.

Ці функції сприяють розвитку широкого спектру навичок, умінь та якостей, необхідних для успішної діяльності в різних сферах життя, включаючи крім освітньої, професійної та життєвої, ще й наукову.

Структурний аспект загальнонаукової компетентності.

Здійснення аналізу сутності, ролі а також певних загальнонаукових компетенцій, що входять до її складу та функцій загальнонаукової компетентності дало змогу виокремити низку складових компонент, які в сукупності формують здатність здобувача вищої освіти розуміти та використовувати наукові знання.

На нашу думку, основними компонентами загальнонаукової компетентності є:

1) *Змістовно-операційна компонента*: знання основних положень і прикладних аспектів загальнонаукових дисциплін, уміння та навички застосовувати їх на практиці (професійній діяльності та повсякденному житті), розуміння фундаментальних понять, принципів і теорій різних загальнонаукових дисциплін, основні методи та підходи і способи їх застосування в різних галузях, глибоке розуміння та інтерпретацію наукової інформації.

2) *Мисленнєво-аналітична компонента*: здатність критично оцінювати інформацію та надавати аргументацію, відрізняти факти від припущень, розуміння можливих обмежень знань, уміння аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію для розуміння складних проблем та явищ, критичне та проблемне мислення, здатність виявляти та аналізувати проблеми, шукати ефективні шляхи їх вирішення та приймати обґрунтовані рішення.

3) *Комунікаційна компонента*: здатність ефективно виражати свої думки та ідеї як у письмовій, так і в усній формі, комунікаційні навички обміну знаннями та ідеями з іншими людьми.

4) *Творчо-генераційна компонента*: здатність до творчого мислення, генерації нових знань, ідей та інновацій, необхідних для науково-технічного та суспільного прогресу, розвитку наукового процесу та вирішення складних проблем, креативність і творчий потенціал.

Ці компоненти взаємодіють між собою, сприяючи розвитку загальнонаукової компетентності та формуванню особистісної компетентності людини.

Комплексна оцінка загальнонаукової компетентності має ураховувати і психологічні аспекти її формування, які виступають у ролі чинників цього процесу. Аналізуючи структурно-функціональні особливості загальнонаукової компетентності, важливим є урахування і мотиваційної та емоційно-вольової сфер особистості, її інтелектуальних здібностей та пізнавальних здатностей (схильностей), а також рівня розвитку її психічних процесів (мислення, увага, пам'ять, уява).

Мотиваційний аспект формування загальнонаукової компетентності характеризує стійкість мотивів усвідомленого розуміння індивідами необхідності відповідних знань для повсякденного життя та майбутньої професійної діяльності, глибоке переконання у важливості загальнонаукової компетентності та готовність до її формування.

Дослідження вибірки зі 100 здобувачів вищої освіти І курсу міста Хмельницького засвідчило, що лише близько 30% респондентів усвідомлюють важливість знань із загальнонаукових навчальних дисциплін. Основним аргументом щодо небажання вивчати загальнонаукові дисципліни є: «А для чого це мені? Ці знання мені в майбутньому не знадобляться!». На нашу думку, основною причиною такого ставлення здобувачів вищої освіти до загальнонаукових знань є неочевидність їхньої ролі та значення, неусвідомлення того, що вища освіта – це не лише сукупність знань прикладного характеру; надмірна демократизація освітньої діяльності в частині академічних прав закладів вищої освіти і здобувачів вищої освіти. Окрім того, на нашу думку, негативними чинниками також є: відсутність комплексних наукових досліджень щодо структури, практичного значення та механізмів формування загальнонаукової компетентності, відсутність нормативно встановлених положень щодо змісту загальнонаукової компоненти освітніх програм підготовки майбутніх фахівців та нормативно визначеного Міністерством освіти і науки України переліку дисциплін, що формують загальнонаукову компетентність, якщо не для кожної спеціальності, то принаймні для галузей знань.

Отже, недостатня розробленість теоретичних та практичних аспектів формування загальнонаукової компетентності, а також низький рівень умотивованості здобувачів вищої освіти є достатньо серйозними та комплексними проблемами, які потребують обговорення, пошуку шляхів вирішення та консолідації різних суб'єктів освітньої діяльності.

Проведене дослідження засвідчило, що для розвитку загальнонаукової компетентності здобувачів освіти необхідно враховувати емоційно-вольову сферу особистості, ступінь сформованості її вольових якостей, уміння та психологічну готовність робити вольові зусилля. Адже позитивні емоції, такі як зацікавленість, інтерес до навчання, радість від здобуття нових важливих знань, сприяють активному залученню до навчання та розвитку загальнонаукової компетентності, і, навпаки, негативні емоції, такі як стрес, тривога чи невпевненість, можуть перешкоджати навчанню та розвитку компетентності. Здобувачам освіти, які стикаються зі стресом, важко зосередитися, адаптуватися до нових ситуацій та ефективно вирішувати навчальні завдання. Безумовно, тут важливу роль відіграє здатність до самоконтролю та саморегуляції: здобувачі вищої освіти, які вміють керувати своїми емоціями, управляти стресом та тривогою, можуть краще концентруватися на навчанні та ефективніше розвивати свої пізнавальні навички. Емоційно-вольова сфера особистості впливає на цілеспрямованість і наполегливість у навчанні. Здобувачі вищої освіти з високою емоційною стійкістю та наполегливістю здатні краще долати перешкоди та досягати своїх навчальних цілей, включаючи розвиток загальнонаукової компетентності.

Отже, емоційно-вольова сфера відіграє важливу роль у формуванні та розвитку загальнонаукової компетентності майбутніх фахівців, а її формування є актуальним проблемним

питанням, якому також необхідно системно приділити увагу.

На підставі аналізу результатів навчальної діяльності (поточних і підсумкових звітностей, моніторингу навчальних здобутків, результатів психологічних тестувань), зазначеної вище вибірки здобувачів вищої освіти, можна стверджувати, що рівень їхньої загальнонаукової компетентності безпосередньо залежить від інтелектуальних здібностей здобувачів вищої освіти, тобто їхніх індивідуальних пізнавальних можливостей (рівень сформованості її пізнавальних вмінь і навичок), ступеня сприйняття та засвоєння ними навчального матеріалу, а також пізнавальних схильностей здобувачів освіти (до точних чи соціально-гуманітарних наук). Цей висновок підтверджується результатами застосування методів математичної статистики, а саме: прослідковується статистично значущий прямий кореляційний зв'язок ($r_s = 0{,}786$ на рівні $p \leq 0{,}01$) між рівнем знань із загальнонаукових точних наук і можливістю здобувача освіти до засвоєння соціально-гуманітарних наук та дещо слабший обернений кореляційний зв'язок ($r_s = 0{,}546$ на рівні $p \leq 0{,}05$) між рівнем знань із соціально-гуманітарних наук і можливістю засвоєння фундаментально-природничих і технічних наук.

Окрім того, необхідно враховувати індивідуальні можливості психічних процесів здобувачів вищої освіти, а саме особливості мисленнєвої діяльності (мислення), сприйняття, засвоєння та запам'ятовування навчального матеріалу (пам'ять), уважність до змісту навчального матеріалу та його деталізація (увага), уміння будувати уявні зв'язки між набутими знаннями та існуючими у свідомості образами понять або генерація в уяві нових образів (уява). Усі ці особливості впливають на ступінь формування загальнонаукової компетентності та визначають можливості її розвитку.

З урахуванням зазначеного структурно-функціональну модель загальнонаукової компетентності можна представити у вигляді, що наведений на рис. 3.

Зрозумілим та очевидним є те, що всі компоненти та чинники взаємопов'язані між собою та взаємо доповнюють один одного.

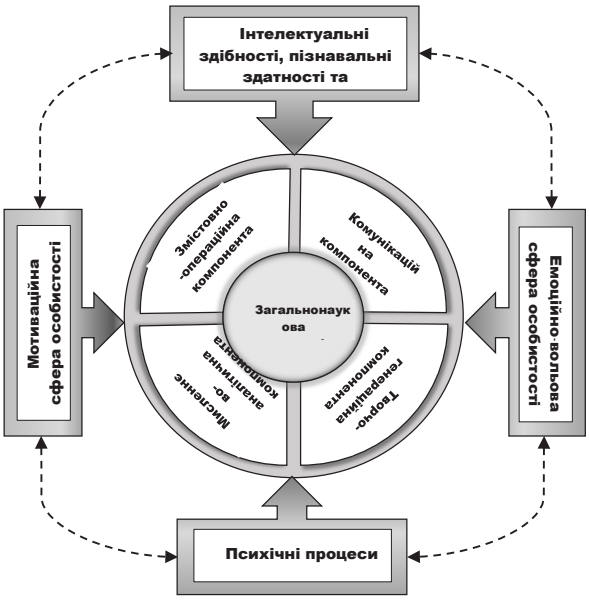

Рис. 3. Структурно-функціональна модель загальнонаукової компетентності

Висновки. Отже, з огляду на здійснений структурно-функціональний аналіз і представлені міркування, можна дійти таких висновків:

– загальнонаукова компетентність – це особистісна характеристика, яка формується і розвивається протягом усього життя людини, підґрунтям якої є сукупність набутих під час навчання та самоосвіти загальнонаукових знань із низки визначених наук;

– основними функціями загальнонаукової компетентності є: розвиваюча, мисленнєва, комунікаційна, інформаційна, творча, самоактуалізаційна;

– структурно загальнонаукова компетентність включає змістовно-операційну, мисленнєво-аналітичну, комунікаційну та творчо-генераційну компоненти, що тісно взаємопов'язані між собою та доповнюють одна одну;

– рівень загальнонаукової компетентності людини безпосередньо залежить від її мотиваційної та емоційно-вольової сфер, інтелектуальних здібностей і пізнавальних здатностей, рівня розвитку психічних процесів;

– на цей час констатується низька мотивація здобувачів вищої освіти до формування власної загальнонаукової компетентності, а також недостатній рівень сформованості їхньої емоційно-вольової сфери, що проявляється у небажанні здійснювати вольові зусилля для розвитку та вдосконалення зазначеної особистісної характеристики.

Виявлені під час проведеного дослідження проблеми визначають актуальність **напряму подальших досліджень,** що стосується комплексного опрацювання механізмів формування та розвитку загальнонаукової компетентності здобувачів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білецька Г.А. Загальнонаукові компетенції у структурі професійної компетентності фахівця-еколога. *Наука і освіта*. 2014. № 1. С. 70–75.
2. Боровик Л.В., Руденко Л.А. Методичні рекомендації щодо активізації мисленнєвої діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників під час навчання. *Науковий вісник Льотної академії. Серія «Педагогічні науки».* 2022. Вип. 11. С. 38–45.
3. Гладюк Т.В. Природничо-наукова компетентність майбутніх вчителів початкових класів. *Професійні компетенції та компетентності вчителя* : матеріали регіонального науково-практичного семінару. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 152–155.
4. Гуревич Р.С. Педагогічна компетентність і професіоналізм педагога. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* Київ ; Вінниця : Планер, 2011. С. 9–14.
5. Зайцева І.В. Розвиток мотивації учіння студентів у контексті активізації навчання. *Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія «Лінгвістика і літературознавство».* 2009. Вип. XXII. С. 415–422.
6. Касярум С.О. Базові знання з природничо-наукових дисциплін як основа для професійної підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю у вищій технічній школі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2011. Вип. 165. С. 141–156.
7. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
8. Тульська О.Л. Професійна компетентність як складова професійної культури майбутніх екологів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2008. № 25. С. 246–252.
9. Lehrer R., Schauble L. Scientific Thinking and Scientific Literacy. *Handbook of child psychology: Child psychology in practice.* Published John Willey & Sons. 2006. P. 153–196.

REFERENCES:

1. Biletska, H.A. (2014). Zahalnonaukovi kompetentsii u strukturi profesiinoi kompetentnosti fakhivtsia-ekoloha [General scientific competences in the structure of professional competence of an environmental specialist]. *Nauka i osvita. – Science and education.* № 1, 70–75 [in Ukrainian].
2. Borovyk, L.V., & Rudenko, L.A. (2022). Metodychni rekomendatsii shchodo aktyvizatsii myslennievoi diialnosti maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv pid chas navchannia [Methodical recommendations for activating the thinking activity of future border guards during training]. *Naukovyi visnyk Lotnoi akademii. Seriia: Pedahohichni nauky. Zbirnyk naukovykh prats / Hol. red. T.S. Plachynda. – Scientific Bulletin of the Flight Academy. Series: Pedagogical sciences. Collection of scientific works. / Head. ed. T.S. Plachinda.* Kropyvnytskyi: «Polium», Vyp. 11, 38–45 [in Ukrainian].
3. Hladiuk, T.V. (2006). Pryrodnycho-naukova kompetentnist maibutnikh vchyteliv pochatkovykh klasiv [Natural science competence of future primary school teachers]. *Profesiini kompetentsii ta kompetentnosti vchytelia: materialy rehionalnoho naukovo-praktychnoho seminaru – Professional competencies and competencies of the teacher: materials of the regional scientific and practical seminar.* Ternopil: Vyd-vo TNPU im. V. Hnatiuka, 152–155 [in Ukrainian].
4. Hurevych, R.S. (2011). Pedahohichna kompetentnist i profesionalizm pedahoha [Pedagogical competence and professionalism of the teacher]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Zb. nauk. prats. – Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems. Coll. of science works*. Kyiv-Vinnytsia: TOV firma «Planer», 9–14 [in Ukrainian].
5. Zaitseva, I.V. (2009). Rozvytok motyvatsii uchinnia studentiv v konteksti aktyvizatsii navchannia [Development of students' learning motivation in the context of learning activation]. *Aktualni problemy slov'ianskoi filolohii. Seriia: Linhvistyka i literaturoznavstvo. Mizhvuz. zbirnyk naukovykh statei, – Actual problems of Slavic philology.* Series: Linguistics and literary studies. Interuniversity collection of scientific articles. Vyp. XXII, 415–422 [in Ukrainian].
6. Kasiarum, S.O. (2011). Bazovi znannia z pryrodnycho-naukovykh dystsyplin yak osnova dlia profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv inzhenernoho profiliu u vyshchii tekhnichnii shkoli [Basic knowledge of natural and scientific disciplines as a basis for professional training of future specialists in the engineering profile at a higher technical school]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia «Pedahohichni nauky». – Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi. Series «Pedagogical Sciences».* Vypusk 165, 141–156 [in Ukrainian].

7. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoi polityky. [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library of educational policy]. / Pid zah. red. O.V. Ovcharuk. (2004). Kyiv: «K.I.S.», 112 s. [in Ukrainian].

8. Tulska, O.L. (2008). Profesiina kompetentnist yak skladova profesiinoi kultury maibutnikh ekolohiv [Professional competence as a component of the professional culture of future ecologists]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia : Pedahohika i psykholohiia – Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskyi. Series: Pedagogy and psychology*. Vinnytsia: Planer, № 25, 246–252 [in Ukrainian].

9. Lehrer, R., & Schauble, L. (2006). Scientific Thinking and Scientific Literacy. Handbook of child psychology: Child psychology in practice. Published John Willey & Sons. pp. 153–196 [in English].

УДК 378-043.86:167.1]:001(477)
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.04

Анна БРАТКЕВИЧ
викладач Фахового коледжу,
здобувачка наукового ступеня доктора філософії,
Міжнародний гуманітарний університет
annbratkevych@gmail.com
ORCID: *0009-0008-8189-3934*

ПРОБЛЕМА ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВЦІВ

Анотація. Мета *статті полягає у дослідженні основних тенденцій розвитку сфери освіти України в працях українських науковців у контексті загальноцивілізаційних викликів; виявленні та систематизації проблем, які стримують прискорений розвиток вітчизняної освіти, їхніх причин та наслідків.* ***Методологія*** *дослідження ґрунтується на методах текстологічних досліджень, які полягають у вивченні тексту у поєднанні із загальними філософськими методами, такими як аналіз, верифікація, виділення сутностей та синтез основних тез на основі аналізованого матеріалу, проведених із дотриманням принципів системності, діалектичної суперечності, єдності якості та кількості, діалектичного заперечення, розвитку, причинності.* ***Наукова новизна*** *полягає у тому, що, використовуючи метод аналізу наукової літератури, здійснено аналіз стану вищої освіти України про наявність актуальних тенденцій розвитку, притаманних світовому рівню освітньої сфери, та їхніх специфічних національних особливостей в Україні.* ***Висновки.*** *Виявлені в результаті дослідження тенденції розвитку вищої освіти України надають уявлення про хід освітніх процесів у майбутньому. Зміни, що відбулися у перші десятиліття XXI ст., призвели до суттєвої трансформації освітньої сфери: підвищення ролі освіти як соціального блага, розвитку суспільного та особистого розуміння освіти як цінності; формування, функціонування та розвитку освіти як системи, тобто різноманітних за рівнем і профілем освітніх установ: державних і недержавних, традиційних та віртуальних, національних й інтернаціональних; прогресивний розвиток освіти як процесу – зміна підходів до навчання, виховання й розвитку особистості, удосконалення змісту, технологій та засобів навчально-пізнавальної діяльності; виведення на якісно новий рівень освіти як результату, що включає у себе підвищення функціональної грамотності, професійної компетентності фахівців та загальнокультурного рівня різних категорій населення.*

Ключові слова: *освіта, тенденції, проблеми, розвиток, глобалізація, інтеграція, відкритість, компетентнісний підхід.*

Anna BRATKEVYCH
Lecturer of the Professional College,
Candidate for the Degree of Doctor of Philosophy,
International Humanitarian University
annbratkevych@gmail.com
ORCID: *0009-0008-8189-3934*

THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT TRENDS OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE IN THE WORKS OF UKRAINIAN SCIENTISTS

Abstract. The purpose *of the article is to study the main trends in the development of the sphere of education in Ukraine in the works of Ukrainian scientists in the context of general civilizational challenges; identification and systematization of problems that hold back the accelerated development of domestic education, their causes and consequences. The research* ***methodology*** *is based on the methods of textological research, which consist in the study of the text, in combination with general philosophical methods such as analysis, verification, selection of essences and synthesis of main theses based on the analyzed material, carried out in compliance with the principles of systematicity, dialectical contradiction, unity of quality and quantity , dialectical negation, development, causality.* ***The scientific novelty*** *lies in the fact that, using the method of scientific literature analysis, an analysis of the state of higher education in Ukraine was carried out on the presence of current development trends characteristic of the world level of the educational sphere, and their specific national features in Ukraine.* ***Conclusions.*** *The trends in the development of higher education in Ukraine revealed as a result of the research provide an idea of the course of educational processes in the future. The changes that took place in the first decades of the 21st century led to a significant transformation of the educational sphere: increasing the role of education as a social good, development of social and personal understanding of education*

as a value; formation, functioning and development of education as a system, i.e. educational institutions of various levels and profiles: state and non-state, traditional and virtual, national and international; progressive development of education as a process – change in approaches to learning, education and personality development, improvement of content, technologies and means of educational and cognitive activity; bringing education to a qualitatively new level as a result, which includes increasing functional literacy, professional competence of specialists and general cultural level of various categories of the population.

Key words: *education, trends, problems, developments, globalization, integration, openness, competence approach.*

Постановка проблеми. Соціальні та економічні перетворення у сучасному світі за умов поступового зростання глобальних проблем людства вимагають організації якісно нової системи освіти, яка була б здатна забезпечити оперативну адаптацію людей до умов прискореного інноваційного розвитку різних сфер їхньої діяльності.

Із часів проголошенні незалежності Україна мала достатньо розгалужену систему освіти, яка за кількісними показниками перевищувала рівень розвинених країн Європи та Америки, проте якісно мала серйозне відставання від них, застигши у своєму розвитку у 1970–1980-х роках [1, с. 10]. Таким чином подолання якісного відставання залишалося головною проблемою пристосування освітньої системи до сучасних умов. Але досягненню вітчизняною освітньою сферою сучасного інноваційного рівня перешкоджають деякі проблеми, які стримують прискорений розвиток освіти в Україні.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Серед українських дослідників, які розглядали проблеми й тенденції функціонування та розвитку вищої освіти, можна згадати таких, як В. Андрущенко, С. Бебко, Ф. Ващук, В. Виткалов, Н. Бідюк, М. Головань, С. Гончаренко, О. Дашковська, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Ю. Козловський, В. Кремень, К. Корсак, А. Лігоцький В. Мадзігон, С. Сисоєва, Н. Тимошенко. Також цим питанням займалися зарубіжні вчені: Ф. Дж. Альтбах, Т. Дай, Т. Кайго, А. Келлі, К. Лайсвуд, Д. Лоутон, Т. Моу, С. Парсонс, Л. Райсберг, Л. Раблі, Дж. Чаб та ін.

Хоча ці вчені у своїх дослідженнях неодноразово піднімали ключові питання розвитку освітньої галузі, відсутність системного підходу у поглядах на виникнення більшості проблем призвело до того, що вони і досі залишаються невирішеними.

Виходячи із цього, особливе значення має вивчення головних тенденцій розвитку, притаманних насамперед освітній сфері України, з одночасним формулюванням проблем, що негативно впливають на розвиток національної освіти, а також причин їх виникнення.

Метою дослідження, таким чином, стає з'ясування основних тенденцій розвитку сфери вищої освіти України в працях українських науковців у контексті загальноцивілізаційних викликів; виявлення і систематизація проблем, які стримують прискорений розвиток вітчизняної освіти, їхніх причин та наслідків.

Виклад основного матеріалу. Дослідження стану та розвитку сфери освіти свідчать про наявність певних тенденцій, що характерні для усього світового рівня освітньої сфери. Водночас не потрібно забувати про специфічні національні особливості освітньої системи України.

Найбільш помітною тенденцією у цьому разі є зміна самої концепції ролі та місця освіти у структурі національної економіки та підвищення її ролі у забезпеченні сталого економічного розвитку.

Найвищою соціальною цінністю за подібних концептуальних підходів визнається людина. У такому разі освіта розглядається не як різновид невиробничого споживання, як це було раніше, а перетворюється на «інвестицію у людський капітал».

Це повинно дати певні вигоди, а саме: збільшення ВВП, зниження рівня безробіття, бідності, злочинності тощо. Тобто зростання освітнього рівня стає одним із провідних чинників стимулювання росту економічних показників, а отже, просування суспільного прогресу. В Україні, таким чином, питанню вдосконалення повинна приділятися підвищена увага на загальнодержавному, а також регіональних рівнях.

Спираючись на теоретичні дослідження українських та зарубіжних учених, окреслимо загальні для суспільства сучасні тенденції розвитку вищої освіти.

Більшість дослідників уважає основними тенденціями у розвитку вищої освіти всеохоплюючу глобалізацію, взаємну інтеграцію, інтернаціоналізацію, демократизацію, гума-

нізацію, безперервність навчання упродовж життя, відкритість і доступність освіти, її автономізацію.

Відповідно до цих принципів, головні напрями державної політики у сфері вищої освіти полягають у підвищенні доступності освіти, забезпеченні її якості, підвищенні фінансової ефективності через забезпечення фінансової незалежності закладів вищої освіти.

Безпосередньо виконанню цих завдань повинні сприяти такі чинники:

– удосконалення інноваційних освітніх технологій;

– глобалізація соціально-економічних процесів;

– інтернаціоналізація ринку освітніх послуг;

– дефіцит національних державних ресурсів, необхідних для підтримки й розвитку системи вищої освіти;

– лібералізація адміністративного управління освітою з боку держави.

Ці чинники визначають відповідні тенденції у сфері вищої освіти:

– підвищення загального освітнього рівня населення;

– інтернаціоналізація вищої освіти;

– активний розвиток самоуправління вищих навчальних закладів.

Також у цих питаннях існують різні думки. Так, С. Бебко називає такі глобальні тенденції, притаманні вищій освіти у сучасний період:

– міжнародну мобільність студентів;

– зміну характеру викладання, навчання та різних освітніх програм;

– зростання значення забезпечення якості освіти, значення підзвітності й кваліфікаційних структур;

– зміну фінансування вищої освіти та зростання ролі дискусії на тему «суспільне благо – особисте благо»;

– зростання кількості приватних вищих навчальних закладів, які активно пропонують свої послуги студентам, що не задовольняють вимогам державних навчальних закладів;

– розповсюдження різноманітних інформаційних та комунікаційних технологій;

– тенденції, пов’язані з демографічними змінами – відповідно, контингент студентів стане більш різноманітним, із більшою кількістю іноземних студентів, а також студентів старших вікових груп та студентів із неповним навчальним днем;

– тенденції, пов’язані з наслідками економічних кризових ситуацій: вищі навчальні заклади мають проблеми із суттєвим зменшенням державного фінансування [3, с. 84–85].

При цьому більшість дослідників однією з базових тенденцій визначає глобалізацію. У цьому разі під глобалізацією розуміють міжнародний загальний процес взаємного проникнення та взаємодії багатьох країн у різних галузях людської діяльності, для чого потрібні спільні зусилля. Глобалізація являє собою принципово новий стан міжнародних суспільних відносин, який вимагає принципово нових підходів до формування сфери вищої освіти кожного з їх учасників.

М. Головань виділяє чинники, що сприяють глобалізації освіти:

– усебічна інформатизація суспільства;

– розвиток продуктивних сил;

– нові уявлення про місце людини в суспільстві;

– розвиток науки, освіти, культури [6, с. 204].

Стосовно вищої освіти глобалізація передбачає універсалізацію навчального планування, орієнтованого на задоволення попиту в конкретному типі фахівця на глобальних ринках праці.

Зовнішніми ознаками глобалізації вищої освіти виступають:

– стратегія інтернаціоналізації;

– транснаціональна освіта;

– забезпечення міжнародних стандартів освіти;

– підприємницькі підходи до функціонування освіти;

– регіональна і міжрегіональна співпраця;

– інформаційна і телекомунікаційна технологія та віртуальні навчальні заклади;

– поява нових освітніх посередників – провайдерів освіти, проблеми рівноправності та доступності освіти;

– децентралізація систем професійної освіти, розвиток недержавного сектору;

– розширення способів набуття знань;

– формування глобального мислення [1, с. 290].

Як уже зазначалося, глобалізацію називають провідною тенденцією у сфері вдосконалення

інформаційних технологій. Проте можна встановити і зворотний зв'язок. Зокрема, М. Головань стверджує, що «інформаційні технології розглядаються водночас і як причина, і як наслідок глобалізації суспільних відносин» [6, с. 205].

Це проявляє себе, головним чином, у взаємній інтеграції національних та світових сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій. Це, своєю чергою, пришвидшило створення міжнародного інформаційного середовища, що може стати основою для розвитку і взаємодії освітніх технологій. У подальшому це може відкрити шлях до об'єднання та взаємного проникнення систем освіти різних країн світу, а також створити єдиний ринок освітніх послуг у світовому просторі.

Це прокладає, своєю чергою, шлях до інтернаціоналізації освіти. Під інтернаціоналізацією ж освіти українські дослідники розуміють сукупність різноманітних заходів та програм, які впроваджують виші та уряди різних країн у межах глобалізаційних процесів. О. Дашковська із цього приводу стверджує: «Перспективним напрямом руху до глобального міжнародного освітнього середовища може бути створення спільних (для двох і більше країн) відкритих університетів із метою об'єднання зусиль у професійній підготовці фахівців засобами дистанційного навчання» [7, с. 37].

Іншим, більш конкретним, боком процесу інтернаціоналізації освіти є вільний обмін викладачами та студентами між вищими навчальними закладами різних країн. Такий обмін, своєю чергою, робить практично невідворотним створення міжнародних навчальних програм спеціального спрямування.

В. В. Круглов та Д. А. Терещенко вважають найбільш яскравим прикладом інтернаціоналізації освітнього процесу Лісабонську стратегію, а також «Болонський процес у Європі, який об'єднав більше 40 країн до добровільної участі у створенні єдиного Європейського простору вищої освіти. Лісабонська стратегія та Болонський процес відповідно стали орієнтиром для схожих намагань у інших регіонах світу – це ENLACES у Латинській Америці, розроблення стратегії гармонізації в Африканському Союзі, Брісбенське комюніке про ініціативу двадцяти семи країн Азіатсько-Тихоокеанського регіону тощо» [12, с. 72]. Науковці наголошують, що «інтернаціоналізація в галузі вищої освіти веде до інтеграції окремих вишів і освітніх систем, а глобалізація, своєю чергою, – до їх конкуренції» [12, с. 73].

Іншим конкретним утіленням загального процесу глобалізації освіти є її інтеграція. Цей процес передбачає взаємопроникнення та взаємозбагачення освітніх систем різних країн, а також інших сфер суспільної діяльності за наявності відповідного рівня їхнього соціального та економічного розвитку. Подібні процеси також призводять до зміни характеру та змісту трудової діяльності. При цьому це може призвести до об'єднання деяких професій та навчальних спеціальностей, а також до виникнення нових, взаємно інтегрованих професій.

Подібні процеси вимагають від спеціалістів, яких готують виші, фахових, різносторонніх та інтегрованих знань. Процес підготовки подібних фахівців передбачає високу інтеграцію професійної підготовки. Цього можна досягнути через своєрідне злиття наукової, виробничої та освітньої діяльності з метою підготовки фахівців, здатних виконувати свої обов'язки у соціально-економічних умовах, які постійно змінюються.

На думку В. П. Андрущенко, інтеграція професійної освіти «охоплює головні ланки діяльності професійних училищ, ліцеїв, коледжів, вищих навчальних закладів та спричинює зміни в системі освіти: створюються нові дисципліни і курси, які носять проблемний та міждисциплінарний характер, різні форми здобуття освіти, типи навчальних закладів, види перепідготовки тощо» [2, с. 740].

Як зазначає дослідник, «інтеграція освіти відбувається через створення інформаційного освітнього середовища, в основі якої лежать нові інформаційно-комунікаційні технології, у тому числі дистанційна освіта, що дає змогу здобувати якісну освіту в будь-який час і в будь-якому місці впродовж усього терміну життя людини» [2, с. 741].

Також, на його думку, чинниками подолання соціальної нерівності у питанні набуття гідного освітнього рівня є створення єдиного інформаційного освітнього простору України та інтеграція його у світовий інформаційний освітній простір.

Таким чином, глобалізація та інтернаціоналізація освіти нині стають загальновизнаними світовими тенденціями розвитку вищої освіти.

Загалом ці процеси передбачають:

– активізацію міжнародного, міждержавного та міжрегіонального обміну, взаємодії та співпраці між суб'єктами освітньої сфери, створення єдиного освітнього простору, що надає можливість взаємозбагачення національних освітніх систем;

– інтернаціоналізацію змісту освіти, що розвиває планетарне мислення і свідомість, організацію процесу навчання відповідно до сучасних освітніх стандартів, нових інформаційних та навчальних технологій [2, с. 742].

Для України наслідком таких суттєвих змін стає уніфікація освіти з європейськими зразками. Прикладом цього є уніфікація вищої освіти через Болонський процес. Водночас потрібно зауважити необхідність збереження національної спрямованості освітнього процесу і поєднання його з історією та традиціями.

Сучасний перехід до постіндустріальної економіки, який уже відбувся у країнах Європи та Північної Америки, а також у передових країнах Азії, призвів до зростання сфери послуг та світової економіки знань і викликав підвищений попит на сучасну вищу освіту.

Ідея масової вищої освіти, що панувала у радянські часи, як уважають сучасні науковці, є причиною непродуктивних витрат на освіту. Вона є причиною надмірних витрат на вищу освіту, які не в змозі повністю покрити державний бюджет. Одними з умов відходу від радянських стандартів є перегляд системи фінансування освіти та диверсифікація джерел її фінансування з метою оптимізації витрат [15, с. 58].

Напевне, слід дослухатися до зауваження дослідника К. Левківського, який уважав, що частка державного забезпечення вищої освіти зменшується, а частка, яка фінансується за рахунок інших юридичних і фізичних осіб, збільшується. Відповідно, повинна зростати і відносна кількість приватних вишів, що готують різних фахівців. А отже, зростає і роль приватної освіти. Наслідком стає розширення впливу ринкових механізмів на діяльність системи вищої освіти, зростання економічної конкуренції між вишами, у тому числі й різної форми власності [13, с. 14–15].

На думку М. Голованя, система освіти у більшості країн перебудовує власну структуру, підвищуючи її рівень. Він уважає це явищем соціальним, притаманним усім розвинутим країнам світу. Унаслідок цього виникає феномен «масовізації вищої освіти», через що відносна кількість фахівців із вищою освітою серйозно більше спеціалістів з іншим освітніми рівнями. При цьому ця тенденція не залежить від ВВП на душу населення [6, с. 207]. Вища освіта у такому разі виконує не просто функції підготовки фахівця, чим збільшує його персональну конкурентоспроможність на ринку праці і підвищує дохід, але перетворюється на обов'язковий етап становлення особистості, показник інтелектуального рівня, визначає соціальний статус, гарантує збереження і зміцнення власного здоров'я, розширює особисту свободу та підвищує шанси на вигідне працевлаштування.

Проте зростання чисельності завжди загрожує зниженням якості. Однією з негативних тенденцій в українській системі вищої освіти є поступове її знецінення і падіння її престижу через падіння якості отримуваних освітніх послуг та падіння кваліфікації спеціалістів, які випускають виші.

Також прискорення процесу «застарювання» знань завдяки пришвидшенню процесу постійного вдосконалення технологій та техніки у перебігу науково-технічного прогресу передбачає запровадження принципу «безперервної освіти впродовж життя» [6, с. 207]. Також Головань зазначає, що «така тенденція зумовлює «інфляцію» професійних, а отже, й освітніх стандартів, відмову від вузької професійної спеціалізації освіти, зміни співвідношення загальноосвітніх та вузькоспеціалізованих предметів, розширення набору інноваційних методів навчання та програм практичної підготовки фахівців» [6, с. 208].

Однак слід зазначити, що подібні ж тенденції спостерігаються у більшості країн світу. Так само, як і в Україні, зростає чисельність осіб, які претендують на вищу освіту, і ця тенденція, скоріше за все, навряд чи зміниться у майбутньому. За таких умов часто-густо виникає ситуація, коли працівники, що мають вищу освіту, змушені працювати або не за спеціальністю, або ж виконувати роботи з нижчими кваліфікаційними вимогами. Такий стан речей професорка О. А. Дубасенюк визначає як феномен «надлишкової освіти» (overeducation). Такий феномен стає дедалі більш характерним для більшості постіндустріальних держав [9, с. 138]. Цей феномен дає тривожний сигнал про різке зниження якості

вищої освіти, непродуктивне використання інтелектуального потенціалу викладачів та здобувачів. Своєю чергою, це і породжує велику кількість випускників вищих навчальних закладів, що отримують роботу, яка не відповідає спеціальності, за якою вони навчалися.

Прискорений розвиток приватного сектора освіти лише посилює подібні тенденції, принаймні в Україні. Поява значної кількості вишів недержавної форми власності різко збільшила кількість дипломованих спеціалістів на ринку праці, при цьому, однак, реальний рівень підготовки більшості з них суттєво знизився. Цей процес зачепив і державний сектор, до якого належить більшість українських вишів. Поряд із тим, що на нього мають значний вплив національні традиції, державна та регіональна політика, можна зробити висновок про достатньо умовний характер як національних, так і міжнародних рейтингів вищих навчальних закладів.

Із цієї причини ми не можемо повністю погодитися з думкою О. А. Дубасенюк про те, що через те, що «основою вітчизняної освітньої системи все ж залишаються державні та муніципальні установи, які обмежені в можливостях залучення приватних інвестицій», вони найчастіше програють у конкурентній боротьбі приватним [9, с. 139].

У даному разі освіта розглядається як різновид економічної діяльності, що керується скоріше законами ринку, ніж суспільною доцільністю. На думку професорки С. О. Сисоєвої, це вимагає постійного підвищення рівня конкурентоспроможності вишів, зумовленого постійно зростаючим попитом, новими пропозиціями на ринку освітніх послуг, також посиленням конкуренції між ВНЗ [14, с. 133]. При цьому однією з головних причин прискорення темпів росту цих характеристик світової освітньої системи Сисоєва вважає «збільшення кількості дорослих, що отримують додаткову освіту» [14, с. 134].

Але водночас, на думку вченої, «зростання обсягів наданих освітніх послуг не завжди супроводжується зростанням їхньої якості (що характерно й для вітчизняної освітньої сфери), а вимоги до знань абітурієнтів, учнів і студентів стають другорядними порівняно з фінансовими потребами навчальних закладів» [14, с. 137].

Під автономізацією вищої освіти Сисоєва розуміє зміну моделі управління вишами, яка передбачає більшу самостійність їх у прийнятті рішень, а також більшу незалежність від держави. До автономізації навчальні заклади спонукають необхідність виходу міжнародний ринок освітніх послуг і необхідність забезпечення конкурентоздатності [14, с. 83].

Автономізація освіти, на думку дослідників В. Круглова та Д. Терещенка, полягає у «лібералізації адміністративного управління освітою з боку держави – підвищення фінансової та адміністративної незалежності ЗВО від держави, делегування суттєвих повноважень університетам» [14, с. 84]. Так, вищі навчальні заклади самостійно приймають усі рішення у сферах управління – від кадрової, адміністративної та фінансової політики до планування прийому студентів, визначення змісту й обсягу навчання, а також окреслення пріоритетних напрямів наукових досліджень.

Ще однією тенденцією розвитку вищої освіти України називають її комерціалізацію, яка полягає у скороченні чисельності осіб, які отримують освіту за рахунок бюджету, збільшенні асортименту освітніх послуг, що оплачуються приватними особами. Зазначається, однак, що «в умовах зростаючої соціально-економічної диференціації суспільства не є позитивною тенденцією» [15, с. 76].

Про «комерціалізацію освіти (особливо вищої), невідповідність рівня вартості освітніх послуг якості їх надання, а у низці випадків його необґрунтоване завищення» зазначається й у Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) [1, с. 74].

На думку дослідниці Т. Яровенко, «зростання наукоємності освіти та інтеграція «освіти – науки – виробництва» є загальновизнаними позитивними тенденціями, які зумовлюють появу нових галузей знань (спеціальностей, навчальних дисциплін), їх інтеграцію і міждисциплінарність» [17, с. 170]. Проте в Україні цей процес не характеризується активністю. Окрім того, визначаються й інші проблеми, зокрема «втрачено зв'язок наукової та педагогічної діяльності, науково-дослідних традицій, відповідної наукової бази» [8, с. 58].

Ще однією новою тенденцією розвитку освіти є «навчання упродовж усього життя». Вона склалася як відповідь на різноманітні соціально-економічні виклики і вдосконалення освітніх та інших технологій. Як уважає Н. Тим-

ошенко, концепція «навчання упродовж усього життя» віддзеркалює зростання ролі знань у постіндустріальному суспільстві. Наслідком цього є визнання «необхідності створення умов, що гарантують доступ до освіти і навчання упродовж життя людини» [16, с. 28].

Таким чином, якщо людина наділена певним рівнем освіти і достатньо кваліфікована, навчання упродовж життя дає їй змогу отримувати нові знання, вдосконалювати вміння та покращувати навички, зумовлені новими потребами ринку праці.

Навчання упродовж всього життя, за визначенням С. О. Сисоєвої, означає, що «кваліфікації можуть набуватися за допомогою гнучких траєкторій навчання, включаючи навчання з неповним днем і навчання на робочому місці» [14, с. 149]. Реалізація стратегії навчання упродовж усього життя вимагає більш міцних партнерських стосунків між органами державної влади, вищими навчальними закладами, студентами, роботодавцями і працівниками. Таке навчання є головним засобом боротьби з безробіттям.

Як зазначає Н. Тимошенко, «успішна стратегія освіти впродовж усього життя повинна включати основні принципи і процедури визнання попереднього навчання на основі результатів навчання незалежно від шляхів набуття знань, умінь і компетенцій – через формальне, неформальне або інформальне навчання. Окрім того, необхідно забезпечити належну організаційну та фінансову підтримку освіти впродовж усього життя» [16, с. 29].

Гуманізація освіти передбачає ставлення до людини як до суб'єкта, визнання її прав на унікальність. Таким чином, «одним із проявів гуманізації є духовність як абсолютна цінність людського життя, основа цілісності і душевного здоров'я людини, відповідно, особистісний розвиток фахівця повинен розглядатися як невід'ємний складник його професійної підготовки» [6, с. 209]. Вплив цієї тенденції виявляється у зміні таких структурних компонентів системи освіти, як мета, зміст, форми і засоби освітньо-виховної діяльності. У більш розгорнутому варіанті ця тенденція включає такі складники, які окреслює науковець М. С. Головань: «національна спрямованість освіти; відкритість системи освіти; перенесення акценту з навчальної діяльності викладача на діяльність студента; перехід від репродуктивного навчання до продуктивного; самоствердження особистості за умов педагогічної підтримки; перетворення позицій педагога і студента на особистісно рівноправні; творча спрямованість навчального процесу; перехід від регламентовано-контрольованих способів організації навчального процесу до активно-розвиваючих; наступність та неперервність освіти» [6, с. 209].

Принцип відкритості освіти має за мету динамічний саморозвиток особистості, що передбачає нову мету та нову оцінку ефективності освіти, взаємодію студентів та викладачів у процесі освітньої діяльності, новий підхід до особистості учня та вчителя, новий зміст освіти. В. Ковальчук та Л. Прокопів виділяють такі складники цього принципу:

– вибір людиною своєї «індивідуальної освітньої траєкторії протягом усього життя», що забезпечується новими джерелами знань, зокрема ЗМІ, комп'ютерними мережами тощо, докорінною зміною технологій набуття знань, що мають за основу індивідуалізацію та диференціацію навчання за умов його цілісності;

– зміна ролі педагога в інформатизованій системі освіти, який тепер стає наставником, консультантом, штурманом студента у світі знань та у формуванні в учня цілісної особистості [1, с. 306–307].

Тенденція особистісної орієнтації освіти означає формування різнобічно розвиненого студента, який, як влучно визначили дослідники, «разом з оволодінням знаннями, уміннями та навичками включає формування переконань, світогляду, ідеалів, прагнень, інтересів, здібностей, звичок, уваги, волі, почуттів і т. п.; посилення ефективності індивідуально-розвивального потенціалу освіти за рахунок комп'ютерної підтримки індивідуально-розвивальних освітніх технологій – контекстуальних, діалогічних, ігрових, комунікативно-рольових, імітаційно-моделюючих систем навчання, які потребують мотивації навчання, мобілізації творчих сил студентів, актуалізацію ціннісно-значеннєвих аспектів власної освітньої діяльності, орієнтацію на самостійне ухвалення рішення, рефлексію механізмів саморозвитку» [1, с. 311].

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується швидкими змінами в усіх сферах людського буття. З огляду на нові обставини, фахівець має усвідомлювати свою соціальну

відповідальність, бути суб'єктом як особистісного, так і професійного зростання, досягати нових поставлених цілей, працювати в умовах вибору правильних рішень, технологій тощо. Як показує аналіз досвіду освітніх систем багатьох країн світу і коментує Ю. Козловський, «одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження» [11, с. 268].

На думку професорки О. А. Дубасенюк, специфіка сучасного світу, особливості його пізнання та вивчення визначають такі вимоги до сучасної людини: «усвідомлення реалій і особливостей сучасної цивілізації; розуміння цінності знання для самореалізації у сучасному світі; збагачення мислення через освоєння сучасних методів наукового пізнання; пізнання світу в цілісності та єдності; творчий, інноваційний характер діяльності; особистісна самоактуалізація в житті; гармонійне поєднання стійкого світогляду, соціальних і моральних переконань із високою психологічною мобільністю, гнучкістю, адаптивністю» [9, с. 140].

Означені загальні тенденції спричинюють закономірності її розвитку:

– глобалізація, інтернаціоналізація та відкритість системи освіти;

– перетворення елітарної вищої освіти на загальну масову;

– кількісне зростання контингенту студентів та їх мобільності;

– подовження тривалості обов'язкової освіти;

– збільшення віку тих, хто здобуває вищу освіту;

– зростання кількості працівників сфери вищої освіти;

– зростання вартості та видатків на вищу освіту;

– ускладнення структури вищої освіти та урізноманітнення мережі ЗВО;

– збільшення та зростання ролі сектору недержавної вищої освіти;

– диверсифікація фінансування вищої освіти;

– децентралізація системи управління вищою освітою;

– міграція професорсько-викладацького складу і витік інтелекту в більш розвинуті країни;

– розширення впливу англо-американської системи вищої освіти;

– домінування англійської мови у фундаментальних наукових дослідженнях;

– професіоналізація вищої освіти;

– розроблення механізмів забезпечення якості освіти;

– освіта впродовж усього життя;

– інформатизація (комп'ютеризація) освіти;

– розвиток дистанційної освіти;

– широке впровадження методів інноваційного і розвивального навчання, орієнтованих на розвиток творчого потенціалу особистості;

– упровадження у вищій освіті багатоступеневої системи підготовки фахівців;

– полегшення доступу до якісної освіти для широких верств населення шляхом розвитку систем дистанційної освіти на основі сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій [15, с. 43–44].

Науковці у своїх працях серед тенденцій та особливостей розвитку вищої професійної освіти на інституційному рівні виокремлюють такі:

– абсолютне зростання кількості студентів;

– зростання вартості та видатків на вищу освіту, диверсифікація джерел її фінансування;

– збільшення та зростання ролі сектору недержавної вищої освіти;

– зростання кількості працівників сфери вищої освіти;

– інформатизація (комп'ютеризація) освіти;

– розвиток дистанційної освіти; збільшення віку тих, хто здобуває вищу освіту;

– міграція професорсько-викладацького складу і витік інтелекту в розвинуті країни;

– демократизація та децентралізація системи управління освітою;

– підвищення мобільності студентів; підвищення автономії вищих навчальних закладів [15, с. 95–97].

Розглядаючи освіту як своєрідний процес навчання, виховання та розвитку особистості, можна виділити тенденції та деякі особливості освіти: випереджувальний характер освіти; навчання упродовж життя; широке впровадження методів інноваційного і розвивального навчання; орієнтація освіти на саморозвиток

учнів та студентів; особистісна орієнтація освіти; гуманізація, гуманітаризація вищої професійної освіти; фундаменталізація освіти; діяльнісна спрямованість, цілісність освіти [15, с. 98].

Якщо розглядати освіту як результат навчально-пізнавальної діяльності осіб, що здобувають освіту, можна виділити такі тенденції: підвищення освітнього рівня населення і значущості освіти: освіта стає пріоритетною цінністю особистості [15, с. 98–99].

Таким чином, аналіз досліджень із питань розвитку вищої освіти України дав змогу виявити причини та наслідки основних проблем, що стримують розвиток освіти в Україні та знижують ефективність інвестування у цю сферу.

Науковці Т. Завгородня та В. Ковальчук згрупували проблеми за певними функціональними підсистемами сфери освіти, зокрема:

– забезпеченість абітурієнтами та доступність освіти;

– забезпеченість робочими місцями (для професійно-технічної та вищої освіти);

– результативність та ефективність освіти;

– її якість;

– законодавчо-нормативне, методичне, наукове, кадрове, фінансово-економічне, матеріально-технічне, соціально-психологічне, організаційне, інформаційне та інноваційне забезпечення навчального процесу [1, с. 260–262].

Отже, окреслені в освітній сфері проблеми та їх причини зумовлюють подальший розрив вітчизняної освіти з передовими світовими системами, незадовільний потенціал її розвитку, низьку здатність до самооновлення та саморегулювання, відсутність сприятливих умов для прискореного інноваційного розвитку.

Висновки. Таким чином, зміни у суспільно-економічному розвитку України та світу, які тривають на початку XXI ст., ведуть і до суттєвої видозміни освітньої сфери. Вони полягають у тому, що роль освіти як соціального блага серйозно зростає, перетворюючись на одну з непересічних цінностей із погляду суспільного та особистісного.

Також освіта як система формується та функціонує на основі сукупності різних за рівнем і профілем освітніх установ:

– державних і недержавних;

– традиційних і віртуальних;

– національних та інтернаціональних.

Окрім того, прогресивний розвиток освіти як процесу передбачає докорінні трансформації підходів до навчання, виховання й розвитку особистості, удосконалення змісту, технологій та засобів навчально-пізнавальної діяльності.

Усе це повинно вивести освіту на якісно новий рівень як результат, що передбачає підвищення функціональної грамотності, професійної компетентності фахівців та загальнокультурного рівня різних категорій населення, а також можливості навчання та перенавчання, засвоєння нових знань, умінь та навичок упродовж усього трудового життя.

У сучасних умовах освіта набуває більш прагматичного характеру: тепер замість формування абстрактної гармонійно розвиненої особистості виникає першочергове завдання підготовки компетентного, соціально орієнтованого спеціаліста, який буде пристосованим до конкретних запитів ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Актуальні проблеми розвитку вищої освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. проф. В Стинської, доц. Л. Прокопів. Івано-Франківськ, 2021. 430 с.

2. Андрущенко В. Українська освіта в європейському просторі. *Україна дипломатична*. 2019. Вип. 20. С. 738–757.

3. Бебко С. Система вищої освіти як об'єкт наукового дослідження. *Вища школа*. 2017. № 4. С. 83–89.

4. Виткалов В. Наукова діяльність у сучасній Україні: тенденції та проблемний ряд. *Вища школа*. 2019. № 10. С. 96–103.

5. Вища освіта і наука: науково-аналітичний огляд. 2021. № 7/8 (липень–серпень). 50 с.

6. Головань М.С. Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти в умовах глобалізації, інтеграції та інформатизації суспільства. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2021. Вип. 48. Ч. 3. С. 203–211.

7. Дашковська О., Погребняк В. Підсумки та перспективи модернізації системи вищої освіти в Україні. *Освітня аналітика України*. 2022. № 2(18). С. 35–44.

8. Дебич М. Підвищення якості вищої освіти через інтернаціоналізацію навчального процесу – світова тенденція. *Вища школа.* 2019. № 3. С. 54–61.

9. Дубасенюк О.А. Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи. Людиноцентризм як основа гуманітарної політики України: освіта, політика, економіка, культура. Київ : НАПН України, 2018. С. 135–142.

10. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи : монографія / за заг. ред. Ф.Г. Ващука. Ужгород : ЗакДУ, 2017. 560 с.

11. Козловський Ю.М. Інтеграція наукової та навчальної діяльності вищого навчального закладу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2019. № 45. С. 266–270.

12. Круглов В.В., Терещенко Д.А. Інтеграція системи вищої освіти України у Європейський освітній простір. *Публічне управління та митне адміністрування. Спецвипуск*. 2022. № 11. С. 70–76.

13. Левківський К. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості. *Вища школа*. 2020. № 9. С. 11–18.

14. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія. Хмельницький : ХГПА, 2008. 324 с.

15. Сучасні тенденції розвитку освіти й науки: проблеми та перспективи : збірник наукових праць / ред. Ю.І. Колісник-Гуменюк. Київ – Львів – Бережани – Кєльце, 2022. Вип. 10. 187 с.

16. Тимошенко Н. Освіта упродовж життя – головна тенденція розвитку сучасної освіти. *Вища школа*. 2018. № 7–8. С. 28–35.

17. Яровенко Т.С. Тенденції та проблеми розвитку освіти в Україні. *Економічний вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут».* 2015. № 12. С. 167–172. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/evntukpi_2015_12_27

REFERENCES:

1. Styns′ka, V., & Prokopyv L. (2021). *Aktual'ni problemy rozvytku vyshchoyi osvity [Actual problems of higher education development*. Ivano-Frankivs′k [in Ukrainian].

2. Andrushchenko, V. (2019). Ukrayins′ka osvita v yevropeys′komu prostori [Ukrainian education in the European space]. *Ukrayina dyplomatychna – Ukraine Diplomatic*. Kyiv, Issue 20, 738–757 [in Ukrainian].

3. Bebko, S. (2017). Systema vyshchoyi osvity yak ob″yekt naukovoho doslidzhennya [The Higher Education System as an Object of Scientific Research]. *Vyshcha shkola – Higher Education*, 4, 83–89 [in Ukrainian].

4. Vitkalov, V. (2019). Naukova diyal′nist′ u suchasniy Ukrayini: tendentsiyi ta problemnyy ryad [Scientific Activity in Modern Ukraine: Trends and Problematic Issues]. *Vyshcha shkola – Higher Education*, 10, 96–103 [in Ukrainian].

5. *Vyshcha osvita i nauka: naukovo-analitychnyy ohlyad [Higher Education and Science: Scientific-Analytical Review]*. (2021). Kyiv. 7/8 [in Ukrainian].

6. Holovan′, M.S. (2021). *Analiz tendentsiy rozvytku vyshchoyi osvity v umovakh hlobalizatsiyi, intehratsiyi ta informatyzatsiyi suspil'stva [Analysis of trends in the development of higher education in the conditions of globalization, integration and informatization of society]*. Lviv. Issue 48, 203–211 [in Ukrainian].

7. Dashkovs′ka, O., & Pohrebnyak, V. (2022). Pidsumky ta perspektyvy modernizatsiyi systemy vyshchoyi osvity v Ukrayini [Results and prospects of modernization of the higher education system in Ukraine]. *Osvitnya analityka Ukrayiny – Educational Analytics of Ukraine.* 2 (18), 35–44 [in Ukrainian].

8. Debych, M. (2019). Pidvyshchennya yakosti vyshchoyi osvity cherez internatsionalizatsiyu navchal′noho protsesu svitova tendentsiya [Improving the Quality of Higher Education through the Internationalization of the Learning Process – a Global Trend]. *Vyshcha shkola – Higher Education*. 3, 54–61 [in Ukrainian].

9. Dubasenyuk, O.A. (2018). *Rozvytok vyshchoyi osvity: tendentsiyi ta perspektyvy. Lyudynotsentryzm yak osnova humanitarnoyi polityky Ukrayiny: osvita, polityka, ekonomika, kul'tura [Development of Higher Education: Trends and Perspectives. Humanism as the Basis of Ukraine's Humanitarian Policy: Education, Politics, Economy, Culture]*. Kyiv: NAPN Ukraine. 135–142 [in Ukrainian].

10. Vashchuk F.G (2017). *Intehratsiya v yevropeys'kyy osvitniy prostir: zdobutky, problemy, perspektyvy [Integration into the European Educational Space: Achievements, Problems, Prospects]*. Uzhhorod: ZakDU [in Ukrainian].

11. Kozlovsky, Yu.M. (2019). Intehratsiya naukovoyi ta navchal′noyi diyal′nosti vyshchoho navchal′noho zakladu [Integration of Scientific and Educational Activities of Higher Educational Institutions]. *Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy – Modern Information Technologies and Innovative Teaching Methods in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. 45, 266–270 [in Ukrainian].

12. Kruglov, V.V., & Tereshchenko, D.A. (2022). Intehratsiya systemy vyshchoyi osvity Ukrayiny v Yevropeys′kyy osvitniy prostir [Integration of the Higher Education System of Ukraine into the European Educational Space]. *Publichne upravlinnya ta mytne administruvannya – Public Administration and Customs Administration.* 11, 70–76 [in Ukrainian].

13. Levkivskyi, K. (2020). Yakisna osvita – zaporuka samorealizatsiyi osobystosti [Quality Education as a Guarantee of Self-Realization of Personality]. *Vyshcha shkola – Higher Education*. 9, 11–18 [in Ukrainian].

14. Sysoyeva, S.O. (2008). *Osvita i osobystist' v umovakh postindustrial'noho svitu [Education and Personality in the Post-Industrial World]*. Khmelnytskyi: Humanitarian-Pedagogical Academy [in Ukrainian].

15. Kolisnyk-Humenyuk Yu.I. (2022). *Suchasni tendentsiyi rozvytku osvity y nauky : problemy ta perspektyvy [Modern trends in the development of education and science: problems and prospects].* Kyiv–Lviv–Berezhany–Kielce. Issue 10 [in Ukrainian].

16. Tymoshenko, N. (2018). Osvita uprodovzh zhyttya – holovna tendentsiya rozvytku suchasnoyi osvity [Lifelong Learning – the Main Trend in the Development of Modern Education]. *Vyshcha shkola – Higher Education*. 7–8, 28–35 [in Ukrainian].

17. Yarovenko, T.S. (2015). Tendentsiyi ta problemy rozvytku osvity v Ukrayini [Trends and problems of education development in Ukraine*]. Ekonomichnyy visnyk Natsional'noho tekhnichnoho universytetu Ukrayiny Kyyivs'kyy politekhnichnyy instytut – Economic Bulletin of the National Technical University of Ukraine. Kyiv Polytechnic Institute.* 12, 167–172 Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/evntukpi_2015_12_27 [in Ukrainian].

УДК 378.61
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.05

Ірина БРЮХОВЕЦЬКА
кандидат хімічних наук, доцент,
доцент кафедри біології та хімії факультету здоров'я людини
та природничих наук,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
irynabruhovecki@gmail.com
ORCID: *0009-0004-6694-4570*

Леся ВИСОЧАН
доктор педагогічних наук,
професор кафедри початкової освіти,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
vysochan.lesia@gmail.com
ORCID: *0000-0002-8978-5005*

Лідія ЧЕРЕДНИК
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки
гуманітарно-педагогічного факультету,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
lidiya2772@i.ua
ORCID: *0000-0002-1006-1363*

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА

Анотація. Мета статті *полягає в аналізі поняття «післядипломна освіта», визначенні її місця у професійному зростанні педагога.* ***Методологія*** *дослідження ґрунтується на методологічних принципах, що базуються на якісному та кількісному аналізі даних, інтерпретації теоретичних концепцій і емпіричних досліджень. Дослідження використовує комбінацію наукових підходів, таких як аналіз літературних джерел, емпіричні дослідження, опитування, спостереження та інші методи, для ретельного вивчення ролі та впливу післядипломної освіти на професійне зростання педагога.* ***Наукова новизна*** *даного дослідження полягає у розкритті нових аспектів взаємозв'язку між післядипломною освітою та професійним зростанням педагога, що доповнює наявні знання і відкриває нові можливості для подальших досліджень у цій сфері.* ***Висновки.*** *У процесі дослідження встановлено, що завдяки післядипломній освіті педагоги отримують можливість поглибити свої знання та навички в конкретних сферах, оновити свої методи та підходи до навчання, а також використовувати сучасні технології в освітньому процесі. Це сприяє підвищенню якості освіти та поліпшує результативність професійної діяльності педагогів. Зазначено, що законодавство України визнає безперервний професійний розвиток педагогічних працівників як важливий процес, спрямований на постійне навчання та підтримку або поліпшення професійних навичок. Це означає, що педагоги мають можливість отримувати нові знання, вдосконалювати свої навички та вміння після отримання вищої або післядипломної освіти. З урахуванням сказаного варто зазначити, що безперервний професійний розвиток є важливим для педагогів, оскільки сучасне освітнє середовище постійно змінюється і педагоги повинні залишатися в курсі новітніх педагогічних підходів, методик та технологій. Цей процес дає змогу педагогам підтримувати високі стандарти професійної діяльності, а також розвивати свою кар'єру та впроваджувати інновації в освітній процес.*

Ключові слова: *післядипломна освіта, якість освіти, педагоги, інновації, освітнє середовище, професійне зростання.*

Iryna BRIUKHOVETSKA
Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Biology and Chemistry,
Faculty of Human Health and Natural Sciences,
Drohobych State Pedagogical Ivan Franko State Pedagogical University
irynabruhovecki@gmail.com
ORCID: *0009-0004-6694-4570*

Lesia VYSOCHAN
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Primary Education,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
vysochan.lesia@gmail.com
ORCID: *0000-0002-8978-5005*

Lidiia CHEREDNYK
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Pedagogy
of the Faculty of Humanities and Pedagogy,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
lidiya2772@i.ua
ORCID: *0000-0002-1006-1363*

POSTGRADUATE EDUCATION AS A DETERMINING FACTOR IN THE PROFESSIONAL GROWTH OF A TEACHER

Abstract. The purpose *of the article is to analyse the concept of "postgraduate education"; to determine its place in the professional development of a teacher.* ***The methodology*** *of the study is based on methodological principles based on qualitative and quantitative data analysis, interpretation of theoretical concepts and empirical research. The study uses a combination of scientific approaches, such as literature analysis, empirical research, surveys, observations and other methods to thoroughly examine the role and impact of postgraduate education on teacher professional development.* ***The scientific novelty*** *of this study is to reveal new aspects of the relationship between postgraduate education and teacher professional development, which complements existing knowledge and opens up new opportunities for further research in this area.* ***Conclusions.*** *The study found that through postgraduate education, teachers have the opportunity to deepen their knowledge and skills in specific areas, update their methods and approaches to teaching, and use modern technologies in the educational process. This contributes to the quality of education and improves the effectiveness of teachers' professional activities. It is noted that the legislation of Ukraine recognises the continuous professional development of teachers as an important process aimed at continuous learning and maintaining or improving professional skills. This means that teachers have the opportunity to acquire new knowledge, improve their skills and abilities after receiving higher or postgraduate education. With this in mind, it is worth noting that continuing professional development is important for teachers, as the modern educational environment is constantly changing and teachers need to stay up to date with the latest pedagogical approaches, methodologies and technologies. This process allows teachers to maintain high standards of professional activity, as well as to develop their careers and introduce innovations into the educational process.*

Key words: *postgraduate education, quality of education, teachers, innovations, educational environment, professional growth.*

Постановка проблеми. Сучасний світ вимагає від людини готовності до постійних змін, що відображається у вимогах до освіти. Для успішної адаптації до цього змінного середовища освіта сама повинна бути змінною та інноваційною, зокрема повинна передбачати оновлення навчальних програм, включення нових дисциплін та тем, що відповідають сучасним викликам, таким як цифрова грамотність, глобальне громадянство та сталість. Шлях професійного розвитку педагога є поступовим і складним процесом. Він може бути різноманітним і включати різні етапи, які можуть змінюватися залежно від конкретних обставин і власних потреб: отримання педагогічної освіти, проходження стажування, підготовка до роботи і здобувачами, підвищення кваліфікації тощо. Модернізація системи післядиплом-

ної педагогічної освіти є критично важливою, оскільки сучасний педагог потребує нових підходів та знань для успішної роботи в сучасному освітньому середовищі, зокрема повинен мати доступ до актуальних наукових досліджень та методичних матеріалів, які враховують сучасні тенденції в освіті та педагогіці; отримувати навички використання сучасних технологій в освітньому процесі, що включає у себе не лише технічні аспекти, а й розуміння того, як технології можуть підтримати навчання та сприяти розвитку здобувачів освіти.

Аналіз наукових досліджень. У системі післядипломної педагогічної освіти питання проблеми професійного розвитку освітян розглядали В. Вітюк, І. Воротникова, Н. Бібік, С. Змєєв, І. Зязюн, В. Кремень, Л. Набока, В. Олійник, Л. Оліфіра, О. Потєха, Н. Протасова, Т. Сорочан, М. Романенко.

Зокрема, у монографії вітчизняних науковців В. П. Андрущенка, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя «Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз» зазначається: «Людство вступає у час постійних змін. Здатність сприймати зміни і творити їх – це найважливіша характеристика способу життя людини у XX ст. Ми маємо готувати людину, здатну до сприйняття і творення змін, аби вона відчула, зрозуміла, сприйняла оту інноваційність у суспільстві. Ми увійшли в період, коли зміна ідей, технологій, знань відбувається швидше, ніж зміна поколінь. І це зумовлює нові завдання [1, с. 19–20].

Можна відзначити в умовах сьогодення зростаючу увагу до післядипломної педагогічної освіти в Україні та визнання її значення для професійного розвитку викладачів, педагогів та науково-педагогічних працівників.

Мета статті. Проаналізувати поняття «післядипломна освіта»; визначити її місце у професійному зростанні педагога. Із мети виникає завдання – здійснити моніторинг стану професійного розвитку педагогічних працівників ЗВО у післядипломній педагогічній освіті.

Основна частина дослідження. Адаптація української післядипломної освіти до європейського і світового освітніх просторів є складним і тривалим процесом, який вимагає спільних зусиль багатьох сторін. Високий рівень професіоналізму педагогічних кадрів, що працюють у сфері післядипломної освіти, є важливим чинником успішної адаптації, адже вони повинні мати знання, навички та вміння, які відповідають сучасним вимогам і стандартам як українських, так і міжнародних освітніх систем. Педагогічні кадри повинні мати позитивну мотивацію для вдосконалення своєї роботи та активної участі у процесі адаптації, що може бути досягнуто за допомогою стимулюючих систем навчання, підтримки участі у міжнародних програмах обміну та співпраці, а також заохочення до постійного самовдосконалення; мати можливість для самореалізації у процесі навчання та професійного зростання, що включає у себе можливість вибору інноваційних методів навчання, участь у дослідницьких проєктах та програмах, спрямованих на розвиток креативності та інновацій. Варто відзначити, що період незалежності України призвів до значних трансформацій у системі післядипломної педагогічної освіти. Відзначається динамічний розвиток установ, що займаються підготовкою та підвищенням кваліфікації педагогічних кадрів. Зміни також стосуються організаційних аспектів, таких як управління та фінансування, а також суттєве оновлення у змісті та методиках навчання, а впровадження сучасних технологій навчання та використання інноваційних підходів стали невід'ємною частиною післядипломної педагогічної освіти. Згідно із Законом України «Про освіту», безперервний професійний розвиток педагогічних працівників розглядається як процес навчання та вдосконалення професійних навичок фахівців після отримання вищої або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцям підтримувати або покращувати стандарти своєї професійної діяльності та продовжувати професійну діяльність [6].

Таким чином, можна зробити висновок, що система післядипломної педагогічної освіти понад півстоліття традиційно виконувала три взаємопов‘язані функції: компенсаторну (ліквідація прогалин у базовій педагогічній освіті); адаптивну (оперативна переорієнтація на зміни в освітній галузі та суспільному житті); розвивальну (підвищення загальнокультурного розвитку, збагачення науковими знаннями, задоволення пізнавальних інтересів та професійних потреб педагогів) [2].

Проаналізувавши низку наукових досліджень, можна стверджувати, що післядипломна освіта визначається як ключовий елемент для професійного розвитку педагога, проте існує деякі нюанси, які можна врахувати [1; 6]:

– Глибше розуміння предметної сфери. Післядипломна освіта дає змогу педагогам поглибити свої знання та розуміння у конкретній предметній сфері або спеціалізації. Це допомагає їм краще володіти матеріалом та передавати його студентам.

– Оновлення знань та навичок. Післядипломна освіта дає змогу педагогам оновлювати свої знання та навички згідно з новітніми тенденціями, методиками та технологіями в галузі освіти.

– Розвиток педагогічних навичок, що надає можливість розвитку педагогічних навичок, таких як планування аудиторних занять, семінарів, практично-лабораторних комплексів, оцінювання здобувачів, ефективне управління аудиторією та стимулювання до навчання.

– Спеціалізація та професійний розвиток. Післядипломна освіта дає змогу педагогам спеціалізуватися у конкретній галузі освіти або розширювати свої професійні можливості, що може впливати на їхній кар'єрний розвиток.

– Стимулювання самовдосконалення. Залучення до післядипломної освіти стимулює педагогів до постійного самовдосконалення та вдосконалення своєї практики.

Проаналізувавши наукові дослідження [6; 4; 2], можна стверджувати, що диференціація індивідуальної роботи з педагогами стає усе більш важливою у сучасній післядипломній педагогічній освіті. Це відбувається через деякі ключові тенденції та потреби:

– Різноманітність освітніх потреб, адже педагоги мають різні рівні досвіду, потреби та інтереси. Деякі можуть потребувати додаткової підтримки у використанні новітніх технологій, тоді як інші можуть шукати спеціалізовану підготовку з певних методик або педагогічних підходів.

– Гнучкість у навчальних програмах. Сучасні післядипломні програми педагогічної освіти все частіше стають більш гнучкими й адаптивними до потреб конкретних груп педагогів, що дає змогу враховувати індивідуальні особливості і потреби учасників програми.

– Зростання використання технологій, адже з упровадженням технологій в освітній процес зростає потреба у спеціалізованій підготовці для педагогів. Диференційована підтримка може бути спрямована на підвищення медіаграмотності, використання відкритих освітніх ресурсів, упровадження онлайн-навчання, віртуальної та доповненої реальності тощо.

– Індивідуалізація та адаптивність освітнього процесу. Диференційована робота з педагогами дає змогу враховувати їхні потреби, інтереси та рівень підготовки, що сприяє більш ефективному професійному зростанню і розвитку.

Із метою встановлення, чи забезпечує післядипломна освіта підвищення професійного зростання педагога, авторами було проведене опитування, у якому взяли участь 206 педагогів, викладачів та науково-педагогічних працівників віком 24–71 рік, із яких 67,35% жінок та 33,65% чоловіків.

На запитання: «Як часто ви проходите курси підвищення кваліфікації?» відповіді респондентів розподілилися так (рис. 1):

– Частіше ніж один раз на рік (45%).
– Раз на два роки (15%).
– Раз на три роки (10%).
– Рідше (5%).

Рис. 1. Відповіді респондентів

На запитання: «Які теми курсів підвищення кваліфікації вам найбільше цікаві?» респонденти відповіли так:

– Інноваційні методи навчання (35%).
– Використання ІКТ в освіті (40%).
– Інклюзивна освіта (20%).
– Психологія спілкування (15%).

Рис. 2. Відповіді респондентів

Рис. 3. Відповіді респондентів

Із деяких пір помітної значимості набуває проблема підвищення якості системи післядипломної освіти. На відкрите запитання: «Що б ви хотіли покращити в системі післядипломної освіти?» респонденти відзначили збільшення доступності курсів (55,3%), зробити курси більш практично орієнтованими (48,7%), підвищити якість курсів (37,45%) та розширити тематики курсів (20%). Ще додатково були такі відповіді: «забезпечення безкоштовного доступу педагогів до сучасних програм та курсів, що включають у себе найновіші методики навчання, технології та підходи до роботи зі здобувачами», «розвиток програм, які акцентуються на практичних навичках та здатності застосовувати отримані знання у реальній педагогічній практиці», «створення партнерств із закладами освіти всіх рівнів та дослідницькими центрами для розвитку ймовірності ділового співробітництва та обміну передовими методами та практиками».

Висновки та перспектива подальших досліджень. У статті авторами проаналізовано особливості післядипломної освіти; важлива її роль в становленні сучасного педагога. Проведене дослідження свідчить про те, що післядипломна освіта займає значне місце в педагогічній практиці та відіграє ключову роль у формуванні та підтримці високого рівня професійної компетентності педагога. *Перспективу подальших досліджень* убачаємо в дослідженні ролі мотивації та саморегуляції в успішному завершенні післядипломних програм.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В.П., Зязюн І.А., Кремень В.Г. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз. Київ : Наукова думка, 2003. 854 с.
2. Даниленко Л. Зміст післядипломної освіти в інноваційному полі перетворень. *Післядипломна освіта в Україні*. 2008. № 1. С. 16–22.
3. Закон України «Про освіту». URL: https://urst. com.ua/act/pro_osvitu (дата звернення: 11.04.24).
4. Колеснікова І.В. Розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти (організація експериментального дослідження). *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2017. № 1(13). С. 222–230.
5. Покроєва Л.Д. Модернізовані функції обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку* : науково-методичний посібник. Київ, 2005. С. 62–68.
6. Сорочан Т.М. Методологія у системі післядипломної освіти. *Педагогічні технології.* 2016. № 4. С. 24–38.

REFERENCES:

1. Andrushchenko, V.P., Ziaziun, I.A., & Kremen, V.H. (2003). Nepererva profesiina osvita: filosofiia, pedahohichni paradyhmy, prohnoz [Continuing professional education: philosophy, pedagogical paradigms, forecast]. K. : Naukova dumka, 854 p. [in Ukrainian].
2. Danylenko, L. (2008). Zmist pisliadyplomnoi osvity v innovatsiinomu poli peretvoren [Content of postgraduate education in the innovative field of transformations]. *Pisliadyplomna osvita v Ukraini*. № 1. S. 16–22 [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. URL: https://urst. com.ua/act/pro_osvitu (data zvernennia 11.04.24) [in Ukrainian].
4. Kolesnikova, I.V. (2017). Rozvytok media kultury vchyteliv u zakladakh pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity (orhanizatsiia eksperymentalnoho doslidzhennia)[Development of teachers' media culture in postgraduate pedagogical education institutions (organisation of experimental research)]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy: zb. nauk. pr.* № 1(13). p. 222–230 [in Ukrainian].
5. Pokroieva, L.D. (2005). Modernizovani funktsii oblasnykh instytutiv pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Modernised functions of regional institutes of postgraduate pedagogical education]. Pisliadyplomna pedahohichna osvita Ukrainy :suchasnist i perspektyvy rozvytku. Nauk.– metod posibnyk. Kyiv, p. 62–68 [in Ukrainian].
6. Sorochan, T.M. (2016). Metodolohiia u systemi pisliadyplomnoi osvity [Methodology in the system of postgraduate education]. *Pedahohichni tekhnolohii*. № 4, p. 24–38 [in Ukrainian].

UDC 159.911.2(040.3)
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.06

Hanna VARINA
Master of Psychology, Assistant Professor at the Department of Psychology,
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
varina_hanna@mdpu.org.ua
ORCID: *0000-0002-0087-4264*

Svitlana SHEVCHENKO
PhD in Psychology, Associate Professor,
Senior Lecturer at the Department of Psychology,
Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University
svetlanashev1986@gmail.com
ORCID: *0000-0001-8281-243X*

GENDER ASPECTS OF THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE INDIVIDUAL IN THE CONDITIONS OF TRANSFORMATION AND SOCIAL CHANGE

Abstract. *The purpose of the article is the analysis of theoretical and methodological approaches to the definition of the categories of «psychological well-being» and «happiness», an empirical study of the gender aspects of the manifestation of a sense of psychological well-being and happiness in adults in the conditions of transformation and social change. The research methodology is based on the principles of the existential-humanistic approach, scientific ideas about the essence and varieties of personal well-being, conceptual provisions about the essence, factors and dynamics of personal well-being. Psychological well-being is considered in the consensus of hedonistic (N. Bradburn), eudaemonistic (E. Disi, R. Ryan, K. Riff) and integrative approaches (A. V. Voronina, Yu. M. Oleksandrov, O. S. Shiryaeva, etc.). Theoretical and methodological aspects are actively developed in the works of domestic authors (O. M. Hrubyak, V. M. Dukhnevych, O. M. Znanetska, S. V. Karskanova, L. Z. Serdyuk, T. M. Tytarenko, etc.) and foreign scientists (M. Argyle , I. Bonnivell, E. Diner, M. Seligman, etc.). The scientific novelty is expanded and supplemented idea of content concept psychological well-being of the individual, his structures and factors, theoretical and methodological approaches to the study of the components of psychological well-being are systematized, gender aspects of living psychological well-being in adulthood are analyzed in the conditions of transformations and social changes. Conclusions. Psychological well-being is the central link to personal potential. Factors that determine the level of psychological well-being include: external (biological, social, material goods), personal (temperament properties, basic personality properties, positive character traits), interpersonal (effective interpersonal interaction, socially significant achievements), subjective– personal factors (dominance of positive affect, satisfaction with life). In the aspect of gender difference, the factors of psychological well-being according to the presented scales indicate that men, unlike women, have a significantly higher indicator of the «environmental management» factor. The 'personal growth' scale found no significant differences in the results between the female and male groups. A high rate of « self-acceptance « among both women and men indicates that respondents of both sexes have a positive attitude towards themselves, recognize and accept their own personal diversity. Both gender groups have the same results for the 'positive relations with others' and 'autonomy' scales. The study group did not have high indicators of happiness, which is a result of stressogenic factors that affect the life of a modern person.*

Key words: *psychological well-being, happiness, gender , self-acceptance, personal growth.*

Ганна ВАРІНА
магістр психології, старший викладач кафедри психології,
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
varina_hanna@mdpu.org.ua
ORCID: *0000-0002-0087-4264*

Світлана ШЕВЧЕНКО
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології,
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
svetlanashev1986@gmail.com
ORCID: *0000-0001-8281-243X*

ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ПРОЖИВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

Анотація. Мета *статті полягає в аналізі теоретико-методологічних підходів до визначення категорій психологічного благополуччя та щастя, емпіричному дослідженні гендерних аспектів прояву відчуття психологічного благополуччя та щастя у дорослих осіб в умовах трансформації та соціальних змін.* ***Методологія*** *дослідження ґрунтується на принципах екзистенціально-гуманістичного підходу, наукових уявленнях про сутність та різновиди благополуччя особистості, концептуальні положення про сутність, чинники та динаміку благополуччя особистості. Психологічне благополуччя розглядається в консенсусі гедоністичного (Н. Бредбурн), евдемоністичного (Е. Дісі, Р. Раян, К. Рифф) та інтегративного (А. В. Вороніна, Ю. М. Олександров, О. С. Ширяєва та ін.) підходів. Теоретико-методологічні аспекти активно розробляються у працях вітчизняних (О. М. Груб'як, В. М. Духневич, О. М. Знанецька, С. В. Карсканова, Л. З. Сердюк, Т. М. Титаренко та ін.) та зарубіжних (М. Аргайл, І. Бонівелл, Е. Дінер, М. Селігман та ін.) учених.* ***Наукова новизна*** *полягає у тому, що розширено та доповнено уявлення щодо змісту поняття психологічного благополуччя особистості, його структури та чинників, систематизовано теоретико-методологічні підходи до дослідження компонентів психологічного благополуччя, проаналізовано гендерні аспекти проживання психологічного благополуччя у дорослому віці в умовах трансформацій та соціальних змін.* ***Висновки.*** *Психологічне благополуччя є центральною ланкою особистісного потенціалу. До чинників, які визначають рівень психологічного благополуччя, відносяться: зовнішні (біологічні, соціальні, матеріальні блага), особистісні (властивості темпераменту, базові властивості особистості, позитивні риси характеру), міжособистісні (ефективна міжособистісна взаємодія, соціально значимі досягнення), суб'єктивно-особистісні (домінування позитивного афекту, задоволеність життям) чинники. В аспекті гендерної різниці чинники психологічного благополуччя за представленими шкалами говорять про те, що у чоловіків на відміну від жінок значно вищий показник чинника «керування середовищем». За шкалою «особистісне зростання» великої розбіжності у результатах між жіночою і чоловічою групами не виявлено. Високий показник «самоприйняття» як серед жінок, так і серед чоловіків говорить про те, що респонденти обох статей позитивно ставляться до себе, визнають і приймають власне особистісне різноманіття. За шкалами «позитивні відносини з оточуючими» і «автономія» результати в обох гендерних групах не відрізняються. Серед досліджуваної групи переважають невисокі показники щастя, що зумовлено стресогенними чинниками, які впливають на життя сучасної людини.*

Ключові слова: *психологічне благополуччя, щастя, гендер, самоприйняття, особистісне зростання.*

Formulation of the problem. Psychological well-being is gradually taking the place of one of the most significant categories of modern psychological science, although its achievement in the conditions of the current instability of society and the situation in the country remains quite problematic, but desirable, which is explained by the positive changes that accompany this feeling, among which the growth of a person's faith in self and trust in the world and other people is perhaps the most important thing. The theoretical definition of subjective, psychological, eudaemonistic, and hedonistic well-being is still relevant even today, as a result of attempts to understand this phenomenon. The individual must balance between satisfying his own needs and the needs of society; it must maintain a balance between the internal mechanisms of functioning and the conditions of the socio-psychological space. Satisfaction with life as a whole or its individual aspects is interconnected with emotional attitude to life, to oneself, to others and is reflected in assessments of the quality of life. Psychological well-being is generally characterized by experiences and states that are inherent to healthy individuals. Not by chance the concept of «welfare» is used Including organization protect condition, like new criterion for determination in which case the future is this no only difference nee-

dle or physical defects, and condition full physical, linguistic and social blessing Accordingly, in the conditions of transformation and social changes, pandemic conditions and war, the question of determining the factors and gender characteristics of the subjective feeling of psychological well-being by an individual arises quite acutely.

Analysis of sources and recent research. Psychological well-being is formed thanks to the positive aspects of the functioning of the individual and shows the individual's experience of such aspects of his own existence as: autonomy, competence in relations with the environment, the ability for personal growth, experiencing the meaning of life and self-acceptance. Psychological well-being is related to the existential experiences of a person in relation to his own life and is based on a person's comparison of himself and his life with subjective standards, norms and ideals. Today, it is possible to combine all approaches to understanding psychological well-being into multiple groups on a conditional basis.

The first group of psychologists includes those from other countries who differentiate between hedonistic and eudaemonistic teachings. The concepts of N. Bradburn and E. Diner are part of Hedonistic theories [6]. These concepts define psychological well-being as being balanced between positive and negative emotions through the concept of'satisfaction-dissatisfaction'. N. Bradburn created an idea about the structure of psychological well-being, which, from his point of view, represents a balance achieved by the constant interaction of two types of affects – positive and negative [4]. The events of everyday life, which bring joy or disappointment, are reflected in our consciousness, accumulated in the form of a correspondingly colored affect. The things that disappoint us and the things that worry us accumulate in the form of negative affect, the same events of everyday life that bring us happiness and joy contribute to the increase of the positive aspect. Psychological well-being is reflected in the difference between positive and negative emotions, which reflect the overall feeling of satisfaction or dissatisfaction with life. In his works, E. Diener introduced the concept of subjective well-being [7]. The indicator of subjective well-being is composed of three main components: satisfaction, pleasant emotions, and unpleasant emotions. The purpose of subjective well-being is not just to serve as an indicator of how much a person is immersed in depression or anxiety, but also it should demonstrate how much one person is happier than another, that is, the author equates subjective well-being with the experience of happiness [10].

The eudaemonistic approach states that a person's completeness in specific life circumstances is the main indicator of well-being. This approach is endorsed by those who believe that not all pleasures increase a person's subjective well-being. According to scientists, human relationships for the sake of the possibility of acquiring happiness also form the so-called eudaemonistic attitudes: hedonistic, ascetic, active, contemplative [2]. These attitudes are the psychological material that to a certain extent characterizes where, in which area of objective activity a person seeks self-realization , as well as with the help of which psychological means he tries to do this.

The second group includes views on psychological well-being based on the study of the problem of positive personality functioning, which is based on the views of A. Maslow, K. Rogers, G. Allport, K.-H. Jung, E. Erikson, Sh. Buhler, M. Yahody, D. Birrena [1]. Carol Riff summarized and singled out six components of the phenomenon of psychological well-being: self-acceptance (self-acceptance), maintaining positive relationships with others, autonomy, managing the environment, having a purpose in life, personal growth (development of individual self-improvement) [8].

Views on the phenomenon of psychological well-being based on the psychological preservation of functions are part of the third group. Individual differences in psychological well-being are explained by genetic factors, and this group is founded on that idea. This is the approach of R.M. Ryan, E.L. Deasy, K. Fredericka. R.M. Ryan and E.L. Desi believe that the connection between physical health and psychological well-being is obvious [5]. Functional limitations are often caused by the disease, which affects and reduces opportunities for life satisfaction. R.M. Ryan and K. Frederick determined that subjective vitality is an indicator of psychological well-being. Their conclusion was that subjective well-being is correlated not only with levels of psychological well-being, such as autonomy and positive relationships with the environment, but also with physical symptoms [9].

The fourth group includes the approaches of P.P. Fesenko and T.D. Shevelenkova, who consider psychological well-being as a holistic experience, which manifests itself in a subjective feeling of happiness, satisfaction with oneself and one's life, and is also related to basic human needs and values [3].

Psychological well-being as a holistic subjective experience is of great importance for an individual, as it is related to basic human needs and values, as well as concepts such as: happiness, happy life, satisfaction with life and self-satisfaction.

The purpose of the article is to analyze the gender aspects of living psychological well-being of the individual in adulthood.

Presenting main material. Empirical research was conducted by interviewing respondents using a created Google form, which included questions from the psychological well-being scale of K. Riff (adapted by T.D. Shevelenkova, P.P. Fesenko) and the «Updated Oxford Happiness Questionnaire» test. 36 adults, citizens of Ukraine, aged 22 to 57, took part in the study. Taking into account the gender aspect of the research and the identification of differences in indicators of factors of psychological well-being of the individual depending on gender, the number of respondents was proportionally divided into an equal number, which was 18 men and 18 women. Since the survey was conducted anonymously, attention is paid to such factors as gender and age of the subject in the results of the study. Peculiarities of psychological well-being at different stages of ontogenesis were determined using the «Scale of psychological well-being» method by K. Riff (adaptation by T.D. Shevelenkova, P.P. Fesenko). During the conducted research, at the initial stage, psychological well-being was analyzed according to 6 factors: positive relations with others, autonomy, environmental management, personal growth, goals in life, self-acceptance. The research subjects, namely: 18 men and 18 women in two categories: youth – age from 22 to 35 years and seniors – age from 35 to 57 years, were offered 84 statements with which the research subjects had to agree or disagree. The questionnaire's statements cover both positive (direct) and negative (reverse) aspects of psychological well-being. The number that best reflects the degree of agreement or disagreement with each statement was circled based on this.

Displayed during the process of interpreting the scores are the results of the respondents:

«positive relations with others» scale: low values were found in 8 women and 8 men, which was 44%. The lack of close and trusting relationships indicates this. The corresponding group of respondents experiences difficulties in showing warmth, openness and concern for other people; experiencing one's own isolation and frustration and reluctance to make compromises in order to maintain important connections with others. The corresponding scale showed high indicators for 10 women and 10 men, representing 56%. The interviewees who were corresponding would have a smooth, pleasant, and trusting relationship with others. Demonstrate a desire to care for others, the ability to empathize, love and closeness, and the ability to compromise in relationships.

«autonomy» scale: 7 women and 7 men, which is 39%, showed a low level of autonomy development, which is manifested in increased dependence on social expectations and evaluations of other people. Respondents focus on the opinion of other people when making important decisions, tend to show conformity, are unable to resist social pressure in thoughts and actions.

A high level of autonomy was found in 11 women and 11 men, which is 61%. The corresponding group of respondents tends to show independence, demonstrates the ability to resist social pressure in their thoughts and actions, has the skills to regulate their own behavior and evaluate themselves based on their own standards.

«management» scale by the environment»: 8 women (44%) and 4 men (22%) had a low level. The respondents in this category are unable to cope with daily tasks, feel unable to modify or enhance their living conditions, and exhibit a lack of control over their surroundings. 10 women (56%) and 14 (78%) men had a high level on this scale. They tend to show a sense of confidence and competence in managing everyday affairs, demonstrate the ability to effectively use various life circumstances and the ability to choose and create conditions that satisfy personal needs and values.

«personal scale growth»: 7 female (39%) and 5 male (28%) participants showed a low level of personal growth. These respondents experience a state of personal stagnation, lack of a sense of personal progress over time, boredom and lack of interest in life, a sense of inability to learn new skills. 11 women (61%) and 13 men (72%) showed a high level of personal growth. This category of

interviewees shows a sense of continuous self-development, a tendency to analyze their own personal growth and a sense of self-improvement over time. Respondents demonstrate a desire to realize their inner potential.

«goals in life» scale: 5 women (28%) and 1 man (6%) had a low level on this scale. The respondents expressed a lack of goals and a sense of meaninglessness in their lives. It is common for them to think that the present and past are not significant. Their life is incomplete without a clear system of beliefs that add purpose. A high level was found in 13 women (72%) and 17 men (94%). These respondents have clear and structured goals in life and a sense of meaning in life. They feel that the present and the past are meaningful. The system of personally significant beliefs that provide meaningful life vectors and goals is what distinguishes this category of interviewees.

«self-acceptance» scale: 4 women (22%) and 2 men (11%) showed a low level of self-acceptance, which manifests itself in dissatisfaction with oneself, disappointment in one's past, concern about some features of one's own personality, rejection of oneself. These respondents strive to be different, not what they really are. A high level of self-acceptance was found in 14 women (78%) and 16 men (89%). The interviewees have a positive assessment of the past and demonstrate a positive attitude towards themselves, recognition and acceptance of all their personal diversity, which includes both their own good and bad qualities.

In the process of carrying out the questionnaire test «Updated Oxford Happiness Questionnaire», which contains 29 groups of statements, the subjects were asked to choose one option out of four options from each group of statements related to personal happiness. The option that, in their opinion, best describes their inner feelings recently and at the time of the survey. As a result of this research, we found that:

– none of the 36 respondents has a low level of happiness;

– 3 women and 4 men have a reduced level of happiness indicator;

– 10 women and 7 men have an average level of happiness indicator;

– 5 women and 7 men have an increased level of the happiness indicator;

– no one has a high level of happiness.

That is, 17% of women have a low level of the indicator, 55% have an average level, and 28% have a high level of the happiness indicator (Fig. 1).

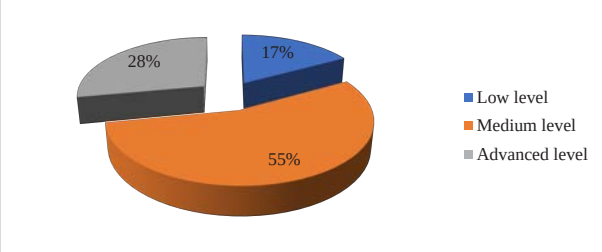

Fig. 1. Features of the manifestation of a feeling of happiness in a group of women (n=18)

Regarding men: 22% have a low level of the indicator, 39% have an average level and 39% have an increased level of the happiness indicator (Fig. 2).

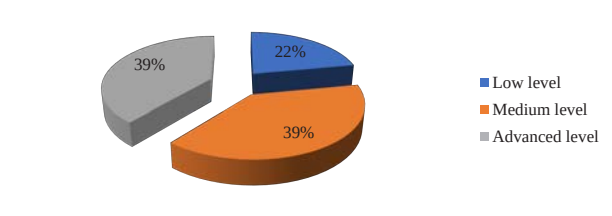

Fig. 2. Features of the manifestation of the feeling of happiness in the group of men (n=18)

A low or high indicator was not observed by any of the interviewed women and men. No interviewee can state that they are completely unhappy, just as no one was found to be completely happy among the researched.

In summary, we can cover the following. In terms of the gender difference, the factors of psychological well-being according to the presented scales indicate that men, unlike women, have a significantly higher indicator of the «environmental management» factor, it is more than 20% (78% of men with a high indicator and only 22% with a low one). Instead, women were approximately equally distributed within this scale (44% – low and 56% – high). In managing everyday affairs, men have more confidence and competence. Able to effectively use various life circumstances. They have the ability to select and create conditions that meet their personal needs and values. Also, on the «goals in life» scale, almost 25% more men, unlike women, have a high level and only 6% of men have a low level. They have goals in life and a sense of meaning in life, they demonstrate a sense that the present and the past are meaningful. They are also characterized by beliefs that give purpose to life. In women, these indicators were distributed in the ratio of 28% with a low level and 72% with

a high level, respectively. These data indicate that less than a third of women have little meaning in the present and the past, lack of goals in life, and the existing feeling of life being devoid of meaning, lack of beliefs that add goals to life.

According to the «personal growth» scale, there is no significant difference in results between the female and male groups, the results vary within 12%, but almost 40% of women experience personal stagnation, feel the lack of personal progress over time, as well as boredom and lack of interest in life, inability to learn new skills Then, when the same indicator is lower for men by 12%. However, a higher percentage of respondents who feel a sense of continuous self-development, monitor their own personal growth and self-improvement, and realize their potential is much higher (72% of men and 61% of women).

A high rate of «self-acceptance», both among women (78%) and among men (89%), indicates that respondents of both sexes have a positive attitude towards themselves, recognize and accept their own personal diversity, which includes their own both good and bad qualities and positively evaluate their past. Although, we saw that women are more critical in their self-perception, unlike men.

The results for both gender groups are the same according to the 'positive relations with others' and 'autonomy' scales. We believe that there is no significant difference between these factors of an individual's psychological well-being from a gender perspective.

Regarding the second research method, the results determined the absence of extreme levels of happiness indicators – low and high. In general, among the studied group, not high indicators of happiness prevail. Thus, 55% of women have an average level of the indicator, and only 28% have an elevated level. At the same time, 40% of men have an average and almost 40% have an increased level of the happiness index.

Conclusions. The formation of psychological well-being encompasses guidance on how to overcome difficulties that arise in different parts of our lives. Psychological well-being is the central link of personal potential. The most subtle indicator of transitional states from health to illness is experienced psychological comfort, which is an important indicator of health dynamics. The concept of 'quality of life' is a common definition of psychological well-being, which is a subjective experience of satisfaction with personal life. The correlation between it and the individual's satisfaction, self-realization, psychological health, and well-being is significant.

Factors that determine the level of psychological well-being include: external (biological, social, material goods), personal (temperament properties, basic personality properties, positive character traits), interpersonal (effective interpersonal interaction, socially significant achievements), subjective-personal factors (dominance of positive affect, satisfaction with life). Well-being depends on the presence of clear goals, successful implementation of activity and behavior plans, availability of resources and conditions for achieving goals. Unhappiness appears in a situation of frustration, monotony of executive behavior and other similar conditions. Well-being is created by pleasant interpersonal relationships, the opportunity to communicate and receive positive emotions from it, to satisfy the need for emotional warmth. Social isolation (deprivation), tension in significant interpersonal relationships destroys well-being. To conclude, it is important to note that a theoretical analysis of the scientific works of both domestic and foreign scientists and authors was conducted. An empirical study has been carried out using some of the methods and techniques for studying psychological factors that affect the well-being of individuals. As a result of the work, we came to the conclusion that the level of psychological well-being is determined by the presence of rational and irrational attitudes, the choice of appropriate strategies of behavior and the manifestation of protective mechanisms of the psyche. The promising direction of our work is the development and implementation of a training program aimed at correcting attitudes, finding the development of internal resources, forming a positive attitude towards oneself and others, stimulating the process of self-discovery and actualizing the inner potential of the individual. The result can be an increase in psychological well-being and improvement in mental health.

BIBLIOGRAPHY:

1. Каргіна Н.В. Основні підходи до вивчення психологічного благополуччя: теоретичний аспект. *Наука і освіта*. 2015. № 3. С. 48–55.

2. Пахоль Б.Є. Субєктивне і психологічне благополуччя: сучасні і класичні підходи, моделі і фактори. *Український психологічний журнал*. 2017. № 1. С. 80–104.

3. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологічне благополуччя особистості. *Психологічна діагностика*. 2005. № 3. С. 34–56.

4. Bradborn N. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago, 1969. 320 p.

5. Deci E.L., Ryan R.M. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*. 1985. Vol. 19. P. 109–134.

6. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 1984. № 95. P. 542–575.

7. Diener E., Biswas-Diener R. Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. *Social Indicators Research*. 2002. Vol. 57. P. 119–169.

8. Diener E. The Statisfaction With Life Scale. *Journal of Personaliti Assessment*. 1985. Vol. 49. № 1. P. 71–75.

9. Riff C., Keyes C., Lee M. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69. № 4. P. 719–727

10. Ryan R. Self-detenrrination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychology*. 2000. Vol. 55(1). P. 68–78.

11. Sheldon K. The independent effects of goal contents and motives on well-being: it's both what you pursue and why you pursue it. *Society for personality and social psychology*. 2004. Vol. 30(4). P. 475–486.

REFERENCES:

1. Karhina, N.V. (2015). Osnovni pidkhody do vyvchennia psykholohichnoho blahopoluchchia: teoretychnyi aspekt [Basic approaches to the study of psychological well-being: theoretical aspect]. *Nauka i osvita*, № 3. 48–55 [in Ukrainian].

2. Pakhol, B.Ye. (2017). Subiektyvne i psykholohichne blahopoluchchia: suchasni i klasychni pidkhody, modeli i faktory [Subjective and psychological well-being: modern and classic approaches, models and factors]. *Ukrainskyi psykholohichnyi zhurnal,* № 1. 80–104 [in Ukrainian].

3. Shevelenkova, T.D., & Fesenko, P.P. (2005). Psykholohichne blahopoluchchia osobystosti [Psychological well-being of a person]. *Psykholohichna diahnostyka*, № 3. 34–56 [in Ukrainian].

4. Bradborn, N. (1969). The Structure of Psychological Well-Being. Chicago. 320 p. [in English].

5. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985) The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality,* Vol. 19. 109–134 [in English].

6. Diener, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95. 542–575 [in English].

7. Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? A literature review and guide to needed research. Social Indicators Research, Vol. 57. 119–169 [in English].

8. Riff, C., Keyes, C., & Lee, M. (1995) The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 69. № 4. 719–727 [in English].

9. Ryan, R. (2000). Self-detenrrination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychology*, Vol. 55 (1). 68–78 [in English].

10. Sheldon, K. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: it's both what you pursue and why you pursue it. *Society for personality and social psychology,* Vol. 30 (4). 475–486 [in English].

11. Sheldon, K. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: it's both what you pursue and why you pursue it. *Society for personality and social psychology*. Vol. 30(4). P. 475–486.

УДК 001. 893.54(89):38
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.07

Світлана ГАНАБА
доктор філософських наук, професор, магістр психології,
професор кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького
sveta_ganaba@ukr.net
ORCID: *0000-0002-4373-7075*

Юлія СТРАЖНИК
викладач кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького
y.strazhnik@ukr.net
ORCID: *0009-0005-8628-8651*

АНАЛІЗ ВНУТРІШНЬОЇ РЕСУРСНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЯК УМОВА ПОДОЛАННЯ СТРЕСОГЕННИХ СИТУАЦІЙ В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація. ***Мета*** *статті – проаналізувати внутрішню ресурсність педагогів як умову подолання стресогенних ситуацій в умовах воєнного сьогодення. Під час війни педагоги як професійна група є психологічно уразливою, оскільки працюють в умовах невизначеності й зазнають впливу низки травмувальних чинників. Водночас вони виконують суспільну місію наставництва й у такий спосіб покликані запропонувати ефективні зовнішні ресурси для розвитку життєстійкості та резильєнтності учасників освітньої взаємодії. Ці обставини актуалізують проблему аналізу внутрішньої ресурсності педагогів як умови для подолання складних життєвих проблем.* ***Методологія*** *ґрунтується на феноменологічному підході, який розглядає людину як складну цілісність. Емпіричні дані отримано шляхом психодіагностики за методикою Мулі Лаада BASIC Ph.* ***Наукова новизна.*** *Отримані результати емпіричного дослідження дали змогу уточнити домінантні внутрішні ресурси, які педагоги використовують у подоланні стресогенних ситуацій.* ***Висновки.*** *Пріоритетними для педагогів у вирішенні складних життєвих ситуацій є ресурси віри й світоглядно-ціннісних переконань, когнітивних стратегій та пізнавальних практик та повсякденної фізичної діяльності. Також педагоги у подоланні психотравмувальних ситуацій удаються до використання тілесних ресурсів у формі фізичної повсякденної праці. Недостатньо респондентами використовуються ресурси емоцій та почуттів, уяви і творчості, спілкування й соціальної підтримки. Зазначено, що відсутність балансу у використанні внутрішніх ресурсів є негативним чинником, який свідчить про неспроможність педагогів ефективно долати психотравмувальні ситуації. Відновлення й розвиток внутрішніх ресурсів сприяють розвитку усвідомлення життя. Вони поповнюються на основі попереднього успішного досвіду, вдалої соціальної комунікації, можливості використання отриманих знань у практичній і творчій діяльності. У кожній конкретній ситуації педагоги використовують свій індивідуальний набір внутрішніх ресурсів. Окреслені зауваги актуалізують потребу розроблення низки заходів психокорекції та психологічної підтримки педагогів у вирішенні ними ситуацій психотравмувального характеру в умовах воєнного часу.*

Ключові слова: *педагог, внутрішні ресурси, психотравмувальна подія, складна ситуація, методика стресоподолання, життєстійкість.*

Svitlana HANABA
Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Master of Psychology,
Professor of the Department of Psychology,
Pedagogics and Social-Economic Disciplines,
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi
sveta_ganaba@ukr.net
ORCID: *0000-0002-4373-7075*

Julia STRAZHNYK
Teacher of the Department of Psychology,
Pedagogics and Social-Economic Disciplines,
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi
y.strazhnik@ukr.net
ORCID: *0009-0005-8628-8651*

ANALYSIS OF THE INTERNAL RESOURCES OF TEACHERS AS A CONDITION FOR OVERCOMING STRESSFUL SITUATIONS IN THE CONDITIONS OF WAR

Abstract. The purpose *of the article is to analyze the internal resourcefulness of teachers as a condition for overcoming stressful situations in the conditions of today's war. During the war, teachers as a professional group are psychologically vulnerable, as they work in conditions of uncertainty and are exposed to a number of traumatic factors. At the same time, they fulfill the social mission of mentoring and in this way are called to offer effective external resources for the development of vitality and resilience of participants in educational interaction. These circumstances actualize the problem of analyzing the internal resourcefulness of teachers as a condition for overcoming complex life problems.* ***The methodology*** *is based on a phenomenological approach that considers a person as a complex whole. Analysis of empirical data obtained by psychodiagnostics using the method of Muli Laada BASIC Ph.* ***Scientific novelty.*** *The obtained results of the empirical research made it possible to specify the dominant internal resources that teachers use in overcoming stressful situations.* ***Conclusions.*** *Resources of faith and worldview and value beliefs, cognitive strategies and cognitive practices, and everyday physical activity are priorities for teachers in solving difficult life situations. Also, in overcoming psycho-traumatic situations, teachers resort to the use of bodily resources in the form of physical everyday work. Respondents insufficiently use resources: emotions and feelings, imagination and creativity, communication and social support. It is noted that the lack of balance in the use of internal resources is a negative factor that indicates the inability of teachers to effectively overcome psycho-traumatic situations. Restoration and development of internal resources contribute to the development of awareness of life. They are replenished on the basis of previous successful experience, successful social communication, the possibility of using the acquired knowledge in practical and creative activities. In each specific situation, teachers use their individual set of internal resources. The outlined comments actualize the need to develop a number of measures of psychocorrection and psychological support for teachers in their resolution of psychotraumatic situations in wartime conditions.*

Key words: *teacher, internal resources, psychotraumatic event, difficult situation, stress management technique, resilience.*

Постановка проблеми. Воєнні реалії стрімко змінюють картину узвичаєного світу людини. Вони породжують у неї стан нервової напруги, тривоги, викликають розпач та зневіру й у підсумку постають стресогенним чинником, який блокує її особистісні ресурси та не сприяє ефективній адаптації до реалій сповненого ризиків світу. На тлі небезпеки для життя та здоров'я актуалізується проблема здатності людиною мобілізувати наявні та приховані ресурси задля того, щоб вижити, жити й долати складні життєві реалії. Загалом у кризових ситуаціях воєнного часу людина намагається віднайти у набутому життєвому досвіді та прийнятній для себе системі морально-світоглядних цінностей відповіді на виклики сучасності.

Зазначимо, що в умовах воєнного часу особливо уразливою є професійна група педагогів, яка потребує резильєнтності й поповнення внутрішніх ресурсів. Із перших днів широкомасштабного наступу росії педагоги зустрілися з низкою викликів соціокультурного та професійного характеру. Йдеться про те, що викладацька діяльність потребує залучення чималих внутрішніх ресурсів, енергетичних зусиль для вирішення різних за складністю та емоційною напругою професійних та життєвих завдань, які можуть ускладнюватися воєнними реалі-

ями. Наступним аргументом, який актуалізує потребу аналізу внутрішньої ресурсності педагогів, є те, що у ситуаціях небезпеки та кризовості буття педагог реалізує своє людське та професійне покликання допомогти, порадити й підтримати інших учасників освітньої взаємодії. Місія наставництва та порадника, який покликаний запропонувати дієвий зовнішній ресурс у підтримці життєстійкості учасників освітнього процесу, актуалізує проблему ефективного використання та поповнення педагогами власних внутрішніх ресурсів.

Отже, в умовах війни педагоги як професійна група, з одного боку, є психологічно уразливою, оскільки працюють в умовах невизначеності й зазнають впливу низки травмувальних чинників. З іншого боку, вони виконують суспільну місію наставництва й у такий спосіб покликані запропонувати ефективні зовнішні ресурси для розвитку життєстійкості та резильєнтності учасників освітньої взаємодії, що в підсумку актуалізує проблему аналізу внутрішньої ресурсності педагогів як умови для подолання складних життєвих проблем.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Проблема вивчення внутрішніх ресурсів людини набула актуальності в останні десятиліття. Ця проблематика займає провідне місце у вивченні структури особистості. У широкому сенсі це поняття трактується дослідниками «як усе те, що людина використовує для задоволення вимог середовища, як життєві цінності, які утворюють реальний потенціал для подолання несприятливих життєвих подій» [8, с. 477]. Н. Перегончук, Т. Краєвська розглядають внутрішні ресурси як системну, інтегральну характеристику особистості, яка дає змогу долати їй важкі життєві ситуації. С. Хобфолл уважає втрату ресурсів як важливий механізм, що запускає стресові реакції, спричиняє утрату суб'єктивного благополуччя, яка негативно позначається на стані здоров'я особистості [12, с. 338]. М. Олексин у своїх наукових розвідках стверджує, що внутрішні ресурси є засадничими у розвитку психологічної ресурсності, здатності людини до саморозвитку й саморозкриття у взаєминах та наданні підтримки іншим. О. Шпета розглядає ресурси як мотиваційно-духовний динамічний стан як основу розвитку людини. Ключовими ресурсами, на думку дослідниці, є як внутрішні стани (радість, упевненість, цінності), так і умови середовища (книги, спілкування з близькими, мандрівки). Важливим ресурсом є усе те, що може надавати людині відчуття щастя, впевненості, наснаги для вирішення життєвих проблем [11, с. 560]. Д. Лапін уважає, що внутрішні ресурси особистості пов'язані з усіма рівнями психічних явищ – від відчуттів і перцепції до інтелектуальних, емоційно-вольових та особистісних якостей суб'єкта діяльності, а також на рівні соціально-психологічних феноменів [4, с. 63]. Фундатори концепції посттравматичного зростання Р. Тедескі та Л. Калхоун уважають, що внутрішньо сильна, вільна і духовно розвинена особистість здатна не лише долати життєві перешкоди, а й розвивати себе [13, с. 2]. Відновлення й розвиток внутрішніх ресурсів сприяють розвитку усвідомлення життя, стверджує Мулі Лаад, автор моделі BASIC Ph. Дослідник її презентує як уявний «міст над прірвою», який допомагає людині подолати кризову ситуацію завдяки особистісному зростанню [7].

Метою статті є аналіз внутрішньої ресурсності педагогів як умови подолання стресогенних ситуацій в умовах воєнного сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Поняття ресурсу у психології розглядається як «усе те, що має особистість у психологічному плані», тобто певний запас, який можна використати у разі потреби [5, с. 191]. Ідеться про внутрішні ресурси людини, які пояснюються О. Штепою як «опора інтерпретації людиною осягнення, отриманого нею в її екзистенційному досвіді, необхідні для переведення потенцій власної сутності в особистісну форму та реалізації можливості здійснення щодо істини» [11, с. 562].

В емпіричному дослідженні взяли участь педагоги загальноосвітніх закладів міст Кам'янця-Подільського та Хмельницького. Вибірка становила 69 осіб. Опитування респондентів було проведено через Гугл-форми. Для психодіагностики можливостей використання внутрішніх ресурсів педагогів у подоланні життєвих труднощів та стресових ситуацій в умовах війни використано методику BASIC Ph (модель стресоподолання). Методику створив наприкінці XX ст. ізраїльський дослідник Мулі Лаад із метою визначення ресурсів для виживання людини у кризовій психологічній ситуації. Методика побудована на моделі, яка

має шість ресурсних модальностей, які можуть бути ефективними у подоланні кризової ситуації: 1) віра (модальність, пов'язана з вірою у вищі сили, вірою в інших чи навіть вірою у себе й свої переконання); 2) емоції (усвідомленням людиною власних емоцій та почуттів, вираження емоцій через спілкування, танці, живопис, скульптуру, музику тощо); 3) спілкування (модальність свідчить про зв'язок з іншими людьми: фахівцями, друзями, родичами); 4) уява (є основою творчості, яка допомагає долати людині труднощі, бути інтуїтивною та гнучкою); 5) розважливість (модальність, яка ґрунтується на дозволі людини розраховувати на її здатність міркувати логічно, оцінювати ризики, учитися нових речей, умінню планувати); 6) фізична активність (включає релаксацію, вправи та фізичну активність загалом як ресурс у боротьбі зі стресом) [14, с. 9–31]. Загалом методика спрямована на проведення якісного та кількісного аналізу психоемоційного стану педагогів й визначення дієвості їхніх внутрішніх ресурсів до формування долаючих копінг-стратегій в умовах війни.

Аналіз емпіричних даних засвідчив, що у подоланні стресових ситуацій педагоги використовують усі зазначені ресурси. Так, третина учасників опитування у подоланні стресових ситуацій спирається на віру та власні життєві світоглядно-ціннісні переконання. Вони постають для людини джерелом наснаги та сили у вирішенні різних життєвих проблем, дарують надію та окреслюють перспективи їх реалізації. Загалом це те, що тримає людину в житті й надає сенс для існування. Якісний аналіз емпіричних даних цієї модальності засвідчив, що пріоритетним для учасників опитування є віра у Бога: майже половина респондентів (47%), опинившись у складній ситуації, просять у молитві допомоги Бога. Варто зазначити, що йдеться про осмислену віру, яка ґрунтується на системі усвідомлених переконань та системі світоглядних цінностей. Підтвердженням цих міркувань може слугувати те, що лише 8% учасників опитування у складній життєвій ситуації уважають за необхідне просто покладатися на долю чи щасливий випадок. Слід зазначити, що більша половина педагогів (58%) у вирішенні проблем покладається на себе, вірить, що здатні власними зусиллями здолати життєві перешкоди. Життєве гасло «Я зможу пережити це, незважаючи ні на що» вибрали 51% учасників опитування. Отже, опора на власні світоглядно-ціннісні установки та життєві переконання, віра в себе та плекання у собі духовного первня є дієвою психологічною підтримкою для педагогів у складні воєнні часи.

Релевантними у подоланні стресових ситуацій також є відчуття внутрішньої рівноваги та душевний комфорт, оскільки вони свідчать, що людина перебуває у «контакті із собою», зі своїми емоціями, почуттями, переживаннями та устремліннями. Йдеться загалом про розвиток емоційного інтелекту, здатність людини до співпереживання, терпимості та толерантності. Результати емпіричного дослідження засвідчили недостатній рівень сформованості емоційного інтелекту у педагогів. У переважній більшості учасники опитування зізналися, що у вирішенні життєвих ситуацій нівелюють свої емоції, приховують почуття, оскільки вважають це проявом слабкодухості. Так, лише кожен десятий учасник опитування використовує ресурс емоцій, відчуттів, співпереживання під час вирішення життєвих проблем. Лише 11% респондентів зазвичай дають вихід своїм емоціям за скрутних обставин, не тримають їх у собі, даючи волю сльозам, крику, сміху; 12% учасників опитування стверджують, що у складних життєвих ситуаціях удаються до жартів; люблять слухати смішні історії та анекдоти 14% респондентів. Загалом отримані результати свідчать про доволі високий рівень емоційної закритості педагогів, контроль своїх емоцій та почуттів (щоб «не вийти за межі» дозволених правил та установок у соціумі). Така ситуація у підсумку демонструє не лише придушення, а й розуміння своїх емоцій як прояв слабкості, невдач чи помилок. Водночас важливо зазначити, що розвиток емоційності у педагогів, на думку дослідників, «відображає рівень професійної майстерності, емоційну зрілість особистості і впливає на імідж педагога» [2, с. 312]. Емоційна стійкість не лише вказує на здатність педагогів повернутися до стану душевної рівноваги після переживання стресової ситуації, а й включає відображення і розуміння емоційного стану інших учасників освітньої взаємодії, демонструючи здатність співчувати та співпереживати іншим, вибудовувати конструктивну і продуктивну взаємодію.

Емоційний інтелект у подоланні скрутних життєвих ситуацій корелюється з розвитком

творчості та уяви. Зазначимо, що у педагогів недостатньо розвинутий рівень творчості. Сумарний показник модальності «уява, мрії, спогади, творчість» за твердженням завжди та майже завжди становив 7,25%. Учасники опитування (лише 1,5%) практично не використовують у подоланні складних життєвих ситуацій творчість, не дають волю своїй уяві, не думають (лише 4%) про час, коли все зміниться на краще. Водночас творчість та уява є джерелом психоемоційного відновлення та натхнення. Слід зазначити, що уява є «універсальною людською здібністю до побудови нових образів дійсності шляхом переробки змісту сформованого практичного, почуттєвого, інтелектуального й емоційно-значеннєвого досвіду» [6, с. 281]. Очевидно, що нівелювання цього внутрішнього ресурсу в підсумку зумовлює те, що педагогам важче уявити альтернативи й нестандартні способи подолання стресових ситуацій. Поширеними способом психоемоційного відновлення за допомогою ресурсу уяви та творчості учасники опитування використовують слухання улюбленої музики (22,8%) та пригадують улюблені казки, байки чи притчі (9,5%).

Важливим ресурсом у вирішенні кризових ситуацій є соціальні зв'язки та соціальна підтримка. Цей ресурс дає змогу педагогу реалізувати себе як особистість у повноті своєї екзистенційної природи, відкриваючи повсякчас у собі та інших нові можливості та вибудовуючи багатогранність власного буття [9]. Сумарний результат модальності «соціальні зв'язки, соціальна підтримка, соціальна приналежність, спілкування» вказує на недостатній рівень (завжди й майже завжди – 5,5%) використання респондентами цього ресурсу. Так, зазвичай 1,5% учасників опитування у скрутній ситуації шукають підтримки інших людей, 2,4% педагогів шукають людей, із якими можна провести час, нічим не займаючись, 3,6% респондентів пишуть листи та емейли до друзів із надією на їхню відповідь. Емпіричні дані свідчать, що педагоги недостатньо використовують соціальні контакти у подоланні кризових ситуацій, уникають спілкування та допомоги інших людей, не готові ділитися своїми переживаннями. Зауважимо, що краще комунікують і довіряють у скрутних життєвих обставинах учасники опитування друзям та рідним. Так, зазвичай 10% педагогів ведуть бесіди по телефону, а 20,6% респондентів у скрутній ситуації намагаються знайти підтримку у друга чи членів своєї родини. Водночас зазначимо, що педагог як «професійний комунікатор повинен мати не тільки власний стиль спілкування, що є ефективним інструментом його самопрезентації, самовираження, а й уміти встановлювати дієвий контакт із партнерами за будь-яких обставин» [1, с. 54]. Йдеться про створення продуктивної атмосфери комунікативної взаємодії, де відбувається синергія пошуку смислів і «народження» нових знань.

Зауважимо, що сумарний показник модальності «розум, пізнання, когнітивні стратегії» свідчить про використання когнітивних здібностей як ефективного ресурсу вирішення життєвих проблем. Кожен третій респондент (34%) використовує цей ресурс, зокрема 38,3% учасників опитування намагаються усвідомити суть проблеми та проаналізувати її наслідки; 37% респондентів орієнтовані на пошук шляхів її вирішення. Концентрує увагу на пошуку оптимальних варіантів вирішення ситуації кожен третій учасник опитування.

У вирішенні стресових ситуацій релевантним ресурсом є тіло й фізична активність. Загалом сумарний результат модальності «фізична активність, тілесні ресурси» становив 20%. Найчастіше учасники опитування у стресових ситуаціях використовують повсякденну фізичну й трудову діяльність. Так, половина респондентів долає стрес, займаючись буденною фізичною працею: прибиранням, приготуванням їжі, ремонтом автомобіля, роботою на присадибній ділянці тощо. Натомість більшість респондентів зізналася, що практично цілеспрямовано й систематично не використовують фізичних вправ чи інших тілесних ресурсів задля розслаблення чи отримання задоволення. Так, часто йде на прогулянку чи бігає підтюпцем кожен п'ятий респондент, приймає душ та ванну кожен четвертий учасник опитування. Отже, у подоланні психотравмувальних ситуацій педагоги недооцінюють тілесні ресурси, рідко звертаються до відчуттів власного тіла. Водночас нівелювання особою дискомфорту та інших неприємних тілесних відчуттів, на думку Бесселя Ван дер Колки, свідчить про її прагнення сховатися від самої себе, уникнути можливостей та потуг у вирішенні життєвих ситуацій. Науковець зауважує, що здатність

людини відчути зв'язок із потребами свого тіла означає піклування про себе, про можливість отримання життєвої наснаги та сил у вирішенні різних проблем [3, с. 107].

Висновки. Отже, аналіз емпіричних даних, отриманих шляхом психодіагностики за методикою Мулі Лаада BASIC Ph (модель стресоподолання), засвідчив, що учасники опитування найчастіше у вирішенні складних життєвих ситуацій використовують ресурси віри та світоглядно-ціннісних переконань, когнітивних стратегій та пізнавальних практик. Досить часто педагоги у подоланні психотравмувальних ситуацій удаються до використання тілесних ресурсів у формі фізичної повсякденної праці. Недостатньо респондентами використовуються ресурси емоцій то почуттів, уяви та творчості, спілкування й соціальної підтримки. Зауважимо, що відсутність балансу у використанні внутрішніх ресурсів є негативним чинником, який свідчить про неспроможність педагогів ефективно долати психотравмувальні ситуації. Йдеться про те, що використання лише певних ресурсів зумовлює їх виснаження, й у підсумку людина втрачає загалом індивідуальний потенціал та життєві сили у вирішенні проблеми. Як зауважує С. Хобфолл, зменшення ресурсів слугує потужним механізмом, який запускає стресові реакції й у результаті спричиняє утрату суб'єктивного благополуччя, негативно позначається на здоров'ї людини [12, с. 411]. Зауважимо, що ресурси не виникають самі по собі нізвідки. Вони з'являються й поповнюються на основі попереднього успішного досвіду, отриманого внаслідок вирішення складної життєвої ситуації чи отримання нових знань, удалої соціальній комунікації, можливості використання отриманих знань у практичній й творчій діяльності. У кожній конкретній ситуації педагоги використовують індивідуальний набір внутрішніх ресурсів (які різняться за обсягом та рівнем якісної визначеності, тим, наскільки він виражений у конкретній особі й наскільки ефективно вона його використовує у життєвих практиках). Окреслені зауваги актуалізують потребу розроблення низки заходів психокорекції та психологічної підтримки педагогів у вирішенні ними ситуацій психотравмувального характеру в умовах воєнного часу.

Предметом **подальших досліджень** може стати дослідження домінуючих копінг-стратегій педагогів для подолання життєвих труднощів під час війни.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гарьковець С.О., Волченко Л.П. Спілкування у педагогічному процесі : навчальний посібник. Житомир : Бук-Друк, 2021. 100 с.

2. Кириченко Р., Дубова В., Овсієнко Р. Значення емоційного інтелекту в діяльності педагога. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2001. Вип. 41. Т. 1. С. 306–314.

3. Колк Б. Тіло веде лік. Як лишити психотравми у минулому. Харків : Vivat, 2022. 434 с.

4. Лапін Д.М. Психологічні ресурси особистості в професійній діяльності соціального працівника. *Теорія і практика сучасної психології.* 2019. Т. 1. № 1. С. 62–66.

5. Лукомська С.О. Ресурсний підхід до подолання особистістю кризових ситуацій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2020. Вип. 1. С. 190–195.

6. Матвєєва О.О. Формування творчої уяви майбутніх учителів музики як психолого-педагогічна проблема. *Наукові перспективи.* 2015. № 2. С. 281–285.

7. Микитенко Р.В., Грищенкова О.С., Золотарьов П.В. Застосування моделі BASIC Ph у програмі психоневрологічної реабілітації учасників бойових дій на Сході України. *Молодий вчений.* 2020. № 6(82). С. 44–48.

8. Перегончук Н.В., Краєвська Т.С. Психологічні особливості майбутнього психолога. *Молодий вчений.* 2018. № 2(54). С. 477–480.

9. Тесленко М.М., Юдіна Н.О. Усвідомлена саморегуляція навчальної діяльності студентів як проблема сучасної психології. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки».* 2017. Вип. 3(2). С. 90–94.

10. Шевченко В., Мольченко Д. Психологічні особливості впливу ситуативної тривожності на ефективність публічного виступу. *Науковий вісник МНУ імені В. Сухомлинського. Психологічні науки.* 2016. № 1. С. 229–235.

11. Шпета О. Психологічні ресурси як медіатор внутрішнього та зовнішнього «Я» людини. *Проблеми сучасної психології.* 2013. Вип. 31. С. 559–568.

12. Hobfoll S. The influence of culture, community, and the nest-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review.* 2001. № 50. P. 337–421.

13. Tedesch R.G., Calhoun L.G. Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry.* 2004. Vol. 15. P. 1–18.

14. The «BASIC Ph» Model of Coping and Resiliency: Theory, Research and Cross-Cultural Application. 2016. Lahad, M., Shacham, M., & Ayalon, P. 9–31.

REFERENCES:

1. Harkovets, S.O., & Volchenko, L P. (2021). Spilkuvannia u pedahohichnomu protsesi: navchalnyi posibnyk [Communication in the pedagogical process: a study guide]. Zhytomyr: TOV "Vydavnychyi dim «Buk-Druk», 2021. 100 s. [in Ukrainian].

2. Kyrychenko, R., Dubova V., & Ovsiienko, R. (2001). Znachennia emotsiinoho intelektu v diialnosti pedahoha [The importance of emotional intelligence in the activity of a teacher]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. – Actual issues of humanitarian sciences.* Vyp. 41. T. 1. S. 306–314 [in Ukrainian].

3. Kolk, B. (2022). Tilo vede lik. Yak lyshyty psykhotravmy u mynulomu [The body heals. How to leave psychological trauma in the past]. Kharkiv : Vivat. 434 p. [in Ukrainian].

4. Lapin, D.M. (2019). Psykholohichni resursy osobystosti v profesiinii diialnosti sotsialnoho pratsivnyka [Psychological resources of the individual in the professional activity of a social worker]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii – Theory and practice of modern psychology.* T. 1. № 1. S. 62–66 [in Ukrainian].

5. Lukomska, S.O. (2020). Resursnyi pidkhid do podolannia osobystistiu kryzovykh sytuatsii [Resource approach to personal overcoming of crisis situations]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological sciences series.* Vyp. 1. S.190–195 [in Ukrainian].

6. Matvieieva, O.O. (2015). Formuvannia tvorchoi uiavy maibutnikh uchyteliv muzyky yak psykholoho-pedahohichna problema [Formation of creative imagination of future music teachers as a psychological and pedagogical problem]. *Naukovi perspektyvy – Scientific perspectives.* 2. S. 281–285 [in Ukrainian].

7. Mykytenko, R.V., Hryshchenkova, O.S., & Zolotarov, P.V. (2020). Zastosuvannia modeli BASIC Ph v prohrami psykhonevrolohichnoi reabilitatsii uchasnykiv boiovykh dii na skhodi Ukrainy [Application of the BASIC Ph model in the program of psychoneurological rehabilitation of combatants in eastern Ukraine]. *Molodyi vchenyi – A young scientist.* № 6 (82). S. 44–48 [in Ukrainian].

8. Perehonchuk, N.V., & Kraievska, T.S. (2018). Psykholohichni osoblyvosti maibutnoho psykholoha [Psychological peculiarities of the future psychologist]. *Molodyi vchenyi – A young scientist.* № 2 (54). S. 477–480 [in Ukrainian].

9. Teslenko, M.M., & Yudina, N.O. (2017). Usvidomlena samorehuliatsiia navchalnoi diialnosti studentiv yak problema suchasnoi psykholohii [Perceived self-regulation of students' educational activity as a problem of modern psychology]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia. Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series. Psychological sciences.* Vyp. 3 (2). S. 90–94 [in Ukrainian].

10. Shevchenko, V., & Molchenko, D. (2016). Psykholohichni osoblyvosti vplyvu sytuatyvnoi tryvozhnosti na efektyvnist publichnoho vystupu [Psychological features of the influence of situational anxiety on the effectiveness of public speaking]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of V. Sukhomlynskyi MNU. Psychological sciences.* №1. S. 229–235 [in Ukrainian].

11. Shpeta, O. (2013). Psykholohichni resursy yak mediator vnutrishnoho ta zovnishnoho «Ya» liudyny [Psychological resources as a mediator of the inner and outer «I» of a person]. *Problemy suchasnoi psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu ta Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Problems of modern psychology. Collection of scientific works of the Kamianets-Podilskyi National University and the Institute of Psychology named after H.S. Kostyuk of the National Academy of Sciences of Ukraine.* Vyp. 31. S. 559–568 [in Ukrainian].

12. Hobfoll, S. (2001). The influence of culture, community, and the nest-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*. № 50. 337–421 [in English].

13. Tedesch, R.G., & Calhoun, L.G. (2004). Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry.* № 1. Vol. 15. P. 1–18 [in English].

14. The «BASIC Ph» Model of Coping and Resiliency: Theory, Research and Cross-Cultural Application. (2016). Lahad, M., Shacham, M., & Ayalon, R. 9–31 [in English].

УДК 378.091.64:811.111'373
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.08

Тетяна ГАРЛИЦЬКА
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови з методикою викладання,
Криворізький державний педагогічний університет
maystruk@ukr.net
ORCID: *0000-0002-4360-1282*

АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ З ЛЕКСИКОЛОГІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФІЛОЛОГІВ І (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ

Анотація. Мета *статті полягає у дослідженні стану розробленості навчально-методичного забезпечення з лексикології англійської мови у ЗВО.* ***Методологія*** *дослідження ґрунтується на поєднанні структурно-функціонального та культурологічного підходів. Перший дає змогу виокремити структурні компоненти навчальних програм із лексикології і визначити їхню роль у системі навчання англійської мови у ЗВО. Використання культурологічного підходу дає змогу зосередитися на тих аспектах, які сприяють формуванню міжкультурної компетентності бакалаврів-філологів. У межах означених підходів передбачається використання загальнонаукових, зокрема теоретичних (аналіз, узагальнення, класифікація) та спеціальних (зіставний, структурний) методів дослідження.* ***Наукова новизна*** *полягає у спробі системного аналізу навчально-методичного забезпечення з лексикології.* ***Висновки.*** *Відповідно до нормативних документів, навчальний процес у ЗВО орієнтується на формування освіченої особистості, здатної до професійної мобільності та швидкої адаптації до змін і розвитку в соціально-культурній сфері. Незважаючи на те що більшість сучасних програм та підручників має традиційну структуру та методи, вони тяжіють до вдосконалення згідно зі змінами в системі вищої освіти, соціальним запитом та вимогами до євроінтеграції. Переважаюча кількість програм із курсу «Лексикологія англійської мови» містить матеріал, який поглиблює розуміння своєї й чужої культур, що дасть змогу здобувачам освіти вільно комунікувати з представниками інших національностей. Підручники та посібники здебільшого спрямовані на короткий огляд теоретичних аспектів лексикології та практичних завдань до кожної теми, у яких обмежено використання національно-маркованої лексики та соціокультурно насиченого матеріалу. Тому рекомендуємо використовувати практикуми, які містять автентичний матеріал, заснований на порівнянні різних культур, моделей та норм комунікативної поведінки.*

Ключові слова: *програми, підручники та посібники, міжкультурна компетентність, лексикологія, ЗВО, англійська мова.*

Tetiana HARLYTSKA
Candidate of philological sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the English Language Department with Teaching Methods,
Kryvyi Rih State Pedagogical University
maystruk@ukr.net
ORCID: *0000-0002-4360-1282*

ANALYSIS OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT IN ENGLISH LEXICOLOGY FOR PHILOLOGISTS OF THE I (BACHELOR) DEGREE

Abstract. *The purpose of the article is to study the state of development of educational and methodological support for the lexicology of the English language in higher education institutions. The research* ***methodology*** *is based on a combination of structural-functional and cultural approaches. The first makes it possible to single out the structural components of lexicology curricula and determine their role in the system of teaching English in higher education institutions. The use of a cultural approach allows you to focus on those aspects that contribute to the formation of intercultural competence of philology bachelors. Within the limits of these approaches, the use of general scientific, in particular theoretical (analysis, generalization, classification) and special (comparative, structural) research methods is envisaged.* ***The scientific novelty*** *consists in an attempt at a systematic analysis of educational and methodological support in lexicology.* ***Conclusions.*** *According to regulatory documents, the educational process in higher education institutions is focused on the formation of an educated personality capable of professional mobility and quick adaptation to changes and development in the social and cultural sphere. Despite the fact that most modern programs and textbooks have a traditional structure and methods, they tend to improve in accordance with changes in the higher education system, social demand and requirements for European integration. The majority of programs from the course "Lexicology*

of the English language" contain material that deepens the understanding of one's own and foreign cultures, which will allow students to communicate freely with representatives of other nationalities. Textbooks and manuals are mostly aimed at a brief overview of theoretical aspects of lexicology and practical tasks for each topic, in which the use of nationally marked vocabulary and socioculturally saturated material is limited. Therefore, we recommend using workshops that contain authentic material based on the comparison of different cultural models and norms of communicative behavior.

Key words: *programs, textbooks and manuals, intercultural competence, lexicology, higher education, English language.*

Постановка проблеми. Вивчення теоретико-методичних принципів лексикології у вищій школі відбувається на основі наукових узагальнень вітчизняних та зарубіжних мовознавців, розвідки яких присвячені мові як цілісній розгалуженій системі, у якій усі складники взаємопов'язані та взаємодоповнюють однин одного. Важливо розглядати ще й культурний компонент як важливий аспект, що впливає на вживання слова, оскільки, засвоївши нове іноземне слово, варто бути обережним з уживанням рідного, адже в кожної лексеми є своя лексико-фразеологічна сполучуваність, національна, тобто властива лише конкретному слову в певній мові.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Питання лексичної системи мови, нерозв'язаних завдань лексикології, сучасних тенденцій її розвитку порушувалися в наукових доробках таких вітчизняних та зарубіжних дослідників, як С. Амеліна, Б. Анутама, М. Греб, П. Нейшн, А. Ніколенко, Дж. Річардс, А. Струк, Н. Сяська, Н. Шмітт та ін. Однак поза увагою мовознавців залишилося вивчення програм та підручників з англійської лексикології, що може допомогти подолати програмні недоліки та покращити освітній процес.

Мета статті полягає у дослідженні стану розробленості навчально-методичного забезпечення з лексикології англійської мови у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Державна Концепція освіти є важливим складником якісної підготовки філологів з іноземної мови. Основними документами, що регулюють навчання іноземної мови у ЗВО України, є: закони України «Про вищу освіту», «Про застосування англійської мови в Україні», «Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України», «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти», «Міжнародний стандарт класифікації освіти», Постанова КМУ «Про затвердження Національної рамки кваліфікації», «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти».

За словами Н. Ушакової, «ключовими цінностями сучасного класичного університету як частини глобального культурно-освітнього середовища є відкритість і толерантність у світоглядному міжкультурному діалозі, вільний обмін знаннями та досвідом в умовах розширення міжнародної науково-освітньої комунікації і співпраці» [6, с. 208]. Отже, опанування іноземної мови у ЗВО повинно сприйматися не лише як навчання іншомовному спілкуванню, а й як шлях до іншомовного спілкування у контексті міжкультурної комунікації.

Відповідно до означених нормативних документів, навчальний процес у ЗВО орієнтується на формування освіченої особистості, здатної до професійної мобільності та швидкої адаптації до змін і розвитку в соціально-культурній сфері; він забезпечує формування у здобувачів освіти потреби вивчення іноземної мови як засобу спілкування, самореалізації, соціальної адаптації в полікультурному просторі та підвищення своєї конкурентоспроможності під час економічно-соціальної євроінтеграції. Усі означені аспекти свідчать про важливість формування міжкультурної компетентності (МКК) філологів, що повинно відображатися в робочих програмах мовних дисциплін, зокрема й «Лексикології англійської мови».

Задля визначення спрямованості лексико-фразеологічної підготовки бакалаврів у ЗВО та умов формування їхньої МКК проаналізовано низку програм із курсу «Лексикологія англійської мови». Вибрано програми, розроблені за останні п'ять років, а саме: робочі програми навчальної дисципліни для бакалаврів англійської філології (укладачі: М. Фабіан [3], Н. Воронцова [1], А. Марчишина [4] та Т. Гарлицька, Ю. Єловська [2]).

Так, програми навчальної дисципліни «Лексикологія англійської мови» укладено для бакалаврів-філологів у різних вищих навчальних закладах України: Ужгородському національ-

ному університеті (розробник М. Фабіан), Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії ім. Т. Г. Шевченка (Н. Воронцова й А. Янков), Кам'янець-Подільському національному університеті ім. І. Огієнка (А. Марчишина та Т. Петрова) та Криворізькому державному педагогічному університеті (Т. Гарлицька та Ю. Єловська).

Означені програми укладено відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів «Середня освіта (Мова і література (англійська))». Вони розраховані на 3 (90 годин) або 4 (120 годин) кредитні модулі. Їхньою провідною метою є навчити здобувачів освіти вирішувати традиційні та новітні теоретично-практичні проблеми лексикології, осмислити процеси взаємодії соціальних та мовних чинників, усвідомити механізми, що впливають на розвиток, трансформацію і збагачення словникового складу.

Серед основних результатів засвоєння навчальної дисципліни визначено вміння володіти комунікативною мовленнєвою компетентністю з англійської мови (лінгвістичний, соціокультурний, прагматичний компоненти відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій), здатність удосконалювати й підвищувати свій власний компетентнісний рівень у вітчизняному та міжнародному контекстах.

Однак зауважимо, що програма А. Марчишиної та Т. Петрової [4] має суттєві недоліки. Попри те, що автори до програмних компетентностей навчання уналежнюють уміння встановлювати залежність розвитку мови від стану суспільства, роль мови у формуванні етносу і співвідношення мови та культури із-поміж запропонованих тем відсутні ті, що спрямовані на розвиток міжкультурного спілкування.

Тематика лекційних та практичних занять у програмі Н. Воронцової та А. Янкова [1] також не орієнтована на стимулювання вмінь міжкультурної комунікації, однак у завданнях для самостійної та індивідуальної роботи простежуємо відповідне спрямування. Так, самостійна робота у зазначеній програмі спрямована на дослідження інтернаціоналізмів, запозичень, соціального мультилінгвізму та різної вимови слів в окремих регіонах Великої Британії. Серед індивідуальних завдань наявні такі: «Із англомовної книги, яку Ви читали, виписати приклади запозичень та прокоментувати їх походження»; «Із англомовних газет та журналів виписати приклади ідіом (із наданням їхніх українських еквівалентів) та американізмів (із наданням британських відповідників)».

Кафедра англійської філології Державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» представила робочу програму навчальної дисципліни «Лексикологія англійської мови» [3], яка вивчається на третьому курсі підготовки бакалаврів-філологів. Авторка програми М. Фабіан структурувала її зміст на два змістові модулі загальною кількістю 90 годин (26 – лекції; 32 – практичні заняття; 48 – самостійна робота).

Лекційні та практичні заняття курсу спрямовані на те, щоб не лише дати студентам певний обсяг інформації про мовностилістичні особливості слів, а й розвивати в них творче наукове мислення, навчити робити самостійні узагальнення та висновки зі спостережень над фактичним матеріалом. Для розвитку навичок самостійної роботи на заняттях розглядаються лише основні, найбільш складні питання, а також нові аспекти проблемної тематики, які недостатньо висвітлені у спеціальній літературі, що є позитивним боком курсу.

Укладачі програми (Т. Гарлицька та Ю. Єловська) «Лексикологія англійської мови» для студентів освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів «Середня освіта (Мова і література (англійська))» урахували рекомендації Європейської асоціації щодо забезпечення якості у Європейському просторі освіти [2]. Однією з основних рекомендацій є уміння використовувати іноземну мову для організації ефективної міжкультурної комунікації.

Із-поміж результатів навчання означеної програми є опанування основних етапів історичного розвитку англійської культури та її впливу на сучасний стан мовної системи (нові способи словотвору; запозичення як відображення внутрішніх зв'язків із сусідніми народами; глибокі зміни словникового складу мови як результат скандинавського та норманського завоювань).

Навчальний матеріал структурований у такий спосіб, що кожен блок містить теми, які сприяють розширенню міжкультурної поінформованості, поглиблюють розуміння своєї і чужої культур. Наприклад: етапи історичного розвитку англійської мови та їхній вплив на формування лексичного складу (Блок 1); регіональні

відмінності англомовних країн (британський, канадський, американський, австралійський та інші варіанти англійської мови) (Блок 2); місцеві діалекти та мовні різновиди (Блок 3).

Самостійна робота здобувачів освіти передбачає виконання проєктів, спрямованих на пошук етнолексики у словниковому складі англійської мови та порівняльний аналіз лексичних одиниць української та англійської мов. Вагоме значення для формування МКК мають також індивідуальні завдання, які зосереджені на дослідженні лінгвістичних одиниць та явищ англійської мови (фразеологізми, сленг, стилістичні виражальні засоби) у зіставленні з українською, а також на типах лексичних відмінностей між британським та американським варіантами англійської мови. Перевагою таких завдань уважаємо формування умінь і навичок для успішного та адекватного спілкування іноземною мовою у ситуаціях міжкультурної комунікації.

Порушені в програмі питання допомагають поглибити знання здобувачів освіти про рідну та іноземну культури, а також сформувати вміння використовувати ці знання під час контактів і взаємодії з представниками інших культур.

Упровадження змісту навчальних програм здійснюється через підручники та посібники. Донедавна простежувалося орієнтування педагогічних працівників на доробки радянських або сучасних російських авторів. Однак переорієнтація українського суспільства та зосередження на україномовних виданнях дала змогу вітчизняним авторам створити та залучити власні праці в освітній процес.

Останнім часом зростає кількість підручників та посібників (особливо українських укладачів), присвячених англійській лексикології: «Лексикологія англійської мови» (І. Білецька, Н. Ставчук), «Лексикологія англійської мови: навчально-методичний посібник для студентів заочної форми навчання» (Н. Єфремова, А. Павлюк), «Збірник тестових завдань з англійської лексикології» (У. Жорнокуй), «Лексикологія англійської мови: конспект лекцій для студентів вищих навчальних закладів» (Г. Лук'янова), «Англійська лексикологія в дії: Практикум із лексикології англійської мови» (К. Стрельченко, А. Федорова, Г. Чеснокова), «Лексикологія англійської мови: конспекти лекцій» (Г. Чуланова), «Порівняльна лексикологія англійської та української мов: навчальний посібник» (М. Куц), «Англійська лексикологія: підручник» (О. Ільєнко).

Із-поміж зарубіжних видань пропонуємо зосередитися на таких: «Лексикологія: короткий огляд» (М. Галлідей (Halliday)), «Курс лексикології англійської мови» (Д. Берешова (Béréšová)), «Підручник з лексикології англійської мови 1. Структура слова, словотвір, значення слова» (Р. Павлик (Pavlik)), «Семінари з лексикології англійської мови. Структура слова: навчально-методичний посібник для студентів англійської філології» (Р. Джасудавічута, Л. Сельмістратіс (Jasudavičiūtė, Selmistraitis)).

Деякі навчально-методичні матеріали (автори: Д. Берешова, М. Галлідей, Г. Лук'янова, Г. Чуланова) є виключно теоретичними і містять усі теми, які є в програмах із лексикології англійської мови, зокрема: лексикологія як наука; етимологічний аналіз англійського вокабуляра, причини та джерела запозичень; будова слова; лексичне значення; семасіологія; фразеологія; стилістична диференціація англійських слів; лексикографія.

Однак переважна більшість підручників та посібників (автори: І. Білецька, Н. Єфремова, О. Ільєнко, М. Куц, А. Ніколенко, Р. Павлик) спрямована на короткий огляд теоретичних аспектів та практичні завдання до кожної теми.

Так, навчальний посібник «Лексикологія англійської мови» (автори: О. Ільєнко, І. Камєнєва, Є. Моштаг) [7], призначений для студентів-філологів, написаний англійською мовою й охоплює всі теми, що передбачені програмою ЗВО з означеної дисципліни. Він складається із двох розділів: перший – теоретичний (нараховує одинадцять тематичних рубрик), другий – практичний (тренувальні тести, тести для самоконтролю, питання для самоконтролю, теми для доповідей і презентацій).

Увесь практичний матеріал складається з тестових завдань, його обсяг значно менший, аніж теоретичний, однак він сприяє формуванню МКК здобувачів освіти. Пошукові вправи (наприклад, знайти значення та походження запропонованих фразеологізмів, власні приклади слів із різними афіксами, дослідити етимологію окремих афіксів, від яких слів утворилися англійські бленди, тощо) допомагають заглибитися в культурно-мовні процеси країни, мова якої вивчається, та отримати знання, необхідні для міжкультурного діалогу.

Тести та питання для самоконтролю, подані у посібнику, спрямовані на перевірку знань із теоретичних аспектів лексикології. Теми для доповідей та презентацій стосуються переважно окремих різновидів англійської мови: американського, канадського, індійського, австралійського, новозеландського, північноафриканського, шотландського, вельського. Робота з означеним матеріалом підвищує мотивацію, розвиває творчі здібності та дає змогу підготувати студентів і студенток до міжкультурної комунікації.

Колектив авторів К. Стрельченко, А. Федорова, Г. Чеснокова розробили практикум для філологів-бакалаврів «Слова, світи та поза ними: англійська лексикологія в дії» [5], який уважаємо найефективнішим у формуванні МКК. Означений підручник відповідає усім запитам сучасної освіти й самих здобувачів. Використання нових методів та прийомів навчання, нетипові завдання, багате наповнення підручника (кольорові ілюстрації та схеми до завдань, кросворди, Інтернет-меми, цитати відомих людей, автентичні матеріали різних англомовних країн) – усе це робить навчальний процес цікавим та корисним, дає змогу студентам і студенткам бути в тренді, адаптуватися до змін, розширювати свій кругозір та збагачувати знання у багатьох сферах діяльності.

Система завдань включає різні види вправ: комунікативні (розрізнення британського чи американського мовця), аналітико-конструктивні (доповнити табличку лексичними еквівалентами інших мов), культурологічно спрямовані (між ідіомами різних мов знайти універсальний концепт; знайти значення фразеологізмів, один із компонентів яких пов'язаний з іншими країнами (наприклад: Dutch auction, a Mexican standoff, Indian summer, Pardon my French!)), проблемно-пошукові (визначити, яким чином запозичення впливають на мову, чи продовжує англійська мова запозичувати слова з інших мов, із яких саме та в яких сферах; з'ясувати, кому з відомих людей належать запропоновані цитати).

Удало дібраний матеріал, розгалужена система вправ, новітні методи та прийоми роботи, а також наявність гумористичного компонента дають змогу зарахувати проаналізований посібник до найсучасніших та найефективніших у формуванні МКК філологів-бакалаврів.

Висновки. Дослідження навчально-методичного забезпечення дає змогу констатувати, що більшість сучасних програм та підручників мають переважно традиційну структуру та методи, однак вони тяжіють до вдосконалення згідно зі змінами в системі вищої освіти, соціальним запитом та вимогами до євроінтеграції. У деяких програмах із курсу «Лексикологія англійської мови» відсутні теми, спрямовані на розвиток міжкультурного спілкування, хоча більшість із них містить матеріал, який поглиблює розуміння своєї й чужої культур, що дасть змогу здобувачам освіти вільно комунікувати з представниками інших національностей. Підручники та посібники здебільшого спрямовані на короткий огляд теоретичних аспектів лексикології та практичних завдань до кожної теми, у яких обмежено використання національно-маркованої лексики та соціокультурно насиченого матеріалу. Тому схиляємося до використання практикумів, які містять автентичний матеріал, заснований на порівнянні різних культур, моделей та норм комунікативної поведінки, що сприяє формуванню МКК здобувачів освіти. **Перспективою** подальших розвідок є визначення критеріїв та показників сформованості МКК бакалаврів-філологів на заняттях із лексикології.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Робоча програма навчальної дисципліни «Лексикологія англійської мови» / розроб. Н.Г. Воронцова, А.В. Янков. Кременець, 2020. 23 с.
2. Робоча програма навчальної дисципліни «Лексикологія англійської мови» / розроб. Т. Гарлицька, Ю. Єловська. Кривий Ріг, 2020. 16 с.
3. Робоча програма навчальної дисципліни «Лексикологія англійської мови» / розроб. М.П. Фабіан. Ужгород, 2021. 23 с.
4. Робоча програма навчальної дисципліни підготовки фахівців першого (бакалаврського) рівня «Лексикологія англійської мови» / розроб. А.А. Марчишина, Т.М. Петрова. Кам'янець-Подільський, 2020. 6 с.
5. Стрельченко К.С., Федорова А.О., Чеснокова Г.В. Words, Worlds and Beyond. English Lexicology in Action: Практикум із лексикології англійської мови. Київ, 2020. 161 с.

6. Ушакова Н.І., Тростинська О.М., Кушнір І.М. Становлення і розвиток методики мовної підготовки іноземних студенті класичного університету. Частина 1. Навчання студентів немовних спеціальностей. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. 2021. Вип. 38. С. 205–235.

7. Ilienko O.L., Kamienieva I.A., Moshtagh Ye.S. English Lexicology : tutorial. Kharkiv : Publishing House I. Ivanchenka, 2020. 218 p.

REFERENCES:

1. Vorontsova, N.H., & Yankov, A.V. (2020). Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Leksykolohiia anhliiskoi movy» [Work program of the academic discipline «Lexicology of the English language»]. Kremenets. 23 p. [in Ukrainian].

2. Harlytska, T., & Yelovska, Yu. (2020). Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Leksykolohiia anhliiskoi movy» [Work program of the academic discipline «Lexicology of the English language»]. Kryvyi Rih. 16 p. [in Ukrainian].

3. Fabian, M.P. (2021). Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Leksykolohiia anhliiskoi movy» [Work program of the academic discipline «Lexicology of the English language»]. Uzhhorod. 23 p. [in Ukrainian].

4. Marchyshyna, A.A., & Petrova, T.M. (2020). Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny pidhotovky fakhivtsiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia «Leksykolohiia anhliiskoi movy» [Work program of the first (bachelor) degree «Lexicology of English» training discipline]. Kamianets-Podilskyi. 6 p. [in Ukrainian].

5. Strelchenko, K.S., Fedorova, A.O., & Chesnokova, H.V. (2020). Words, Worlds and Beyond. English Lexicology in Action. Kyiv. 161 p. [in English].

6. Ushakova, N.I., Trostynska, O.M., & Kushnir, I.M. (2021). Stanovlennia i rozvytok metodyky movnoi pidhotovky inozemnykh studenti klasychnoho universytetu. Chastyna 1. Navchannia studentiv nemovnykh spetsialnostei [Formation and development of language training methods for foreign students of a classical university. Part 1. Education of students of non-language departments]. *Language teaching in higher education institutions at the modern stage. Interdisciplinary connections,* 38, 205–235. [in Ukrainian].

7. Ilienko, O.L., Kamienieva, I.A., & Moshtagh, Ye.S. (2020). English Lexicology : tutorial. Kharkiv. 218 p. [in English].

УДК 378.6:373.2(477.62)»19/20»
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.09

Сабіна ІВАНЧУК
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти,
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»
ivanchuk.sabina@gmail.com
ORCID: *0000-0002-9655-0634*

ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ КАФЕДРИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ «ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Анотація. *Статтю присвячено 60-річному ювілею кафедри дошкільної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».* ***Мета статті*** *– описати історію становлення та розвитку кафедри дошкільної освіти з моменту її створення і дотепер; представити викладачів кафедри дошкільної освіти за 60 років.* ***Методологія.*** *Аналіз та опис основних подій за чотирма періодами: перший період – 1965–1980 рр., другий – 1980–1990 рр., третій – 1990–2005 рр., четвертий період – 2007– донині.*

Кожен колектив є унікальним та єдиним у своєму роді. Він має свої традиції, норми та культуру спілкування. ***Наукова новизна*** *представлена тим, що у статті описано активні форми роботи кафедри дошкільної освіти у науковій, професійній, виховній та профорієнтаційній діяльності (участь у міжнародних та всеукраїнських конференціях; публікації наукових розвідок у фахових виданнях України та зарубіжжя, а також у журналах, що входять до наукометричних баз Scopus і Web of Science; підвищення кваліфікації педагогів в Україні та за кордоном, академічна мобільність здобувачів вищої освіти, участь у радах молодих вчених, членство у Всеукраїнській громадській організації «Асоціація працівників дошкільної освіти», створення творчого благодійного проєкту – газети для батьків та педагогів «Мудрість виховання», гостьові лекції та вебінари, уведення сторінок кафедри у соціальних мережах).*

Проаналізовано загальну кількість випускників кафедри, серед яких – доктори наук, професори, кандидати наук, доценти, директори закладів дошкільної освіти тощо. Описано сьогодення кафедри – під час повномасштабного вторгнення країни-агресора. ***Висновки.*** *Кадровий потенціал, енергія та завзятість колективу, досвід та традиції кафедри є важливими чинниками успіху в досягненні її цілей та місії.*

Ключові слова: *кафедра дошкільної освіти, дошкільна освіта, колектив кафедри, діяльність кафедри, завідувач кафедри, студенти, здобувачі вищої освіти.*

Sabina IVANCHUK
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Preschool Education,
State Higher Educational Institution
"Donbas State Pedagogical University"
ivanchuk.sabina@gmail.com
ORCID: *0000-0002-9655-0634*

HISTORY OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE DEPARTMENT OF PRESCHOOL EDUCATION OF THE STATE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION "DONBAS STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY"

Abstract. *The article is dedicated to the 60th anniversary of the Department of Preschool Education of the State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University».* ***The purpose*** *of the article is to describe the history of the formation and development of the Department of Preschool Education from the moment of its creation to the present day. To present the teachers of the Department of Preschool Education for 60 years.* ***Methodology:*** *Analysis and description of the main events in four periods: the first period 1965–1980, the second period 1980–1990, the third period 1990–2005, the fourth period 2007– present.*

Each collective is unique and one of a kind. It has its own traditions, norms and culture of communication. ***The scientific novelty*** *is represented by the fact that the article describes the active forms of work of the Department of Preschool*

Education in scientific, professional, educational and career guidance activities (participation in international and all-Ukrainian conferences; publication of scientific research in professional journals of Ukraine and abroad, as well as in journals included in the Scopus and Web of Science databases; professional development of teachers in Ukraine and abroad, academic mobility of higher education students, participation in the Councils of Young Scientists, membership in the All-Ukrainian Public Organization «Association of Preschool Education Workers,» creation of a creative charity project – a newspaper for parents and teachers «Wisdom of Education,» guest lectures and webinars, and launching the department's pages on social networks).

The total number of graduates of the department is analyzed, including: Doctors of Sciences, Professors, Candidates of Sciences, Associate Professors, Directors of Preschool Education Institutions, etc.

The current situation of the department during the full-scale invasion of the aggressor country is described.

Conclusions. *The human resources, energy and perseverance of the staff, experience and traditions of the department are important factors of success in achieving its goals and mission.*

Key words: *Department of Preschool Education, preschool education, staff of the department, activities of the department, head of the department, students, applicants for higher education.*

Постановка проблеми. Свою історію кафедра дошкільної освіти у складі педагогічного факультету Слов'янського державного педагогічного інституту розпочала у 1965–1966 навчальному році (сюди були переведені студенти третього курсу з Донецького педагогічного інституту). У різні історичні часи кафедра і факультет хоча й мали різні назви та структуру (співіснували спочатку у складі СДПІ, потім – СДПУ, а з 2012 р. – ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»), проте ніколи не переривали підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів, нарощували її згідно з потребами соціуму та практики.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Головні етапи становлення та розвитку кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «ДДПУ» представлено у книзі О. Аматьєвої, М. Головко та Л. Крайнової «50 років служіння освітянській справі» та на сайті університету.

Мета статті. Описати славетну історію становлення та розвитку кафедри дошкільної освіти з моменту її створення і донині; представити викладачів кафедри дошкільної освіти за 60 років.

Виклад основного матеріалу. Усю історію розвитку кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «ДДПУ» умовно можна поділити на періоди.

Перший період. Історія розвитку кафедри дошкільної освіти починається у 1965 р. Цей період до кінця 70-х років дійсно відображав період становлення кафедри. Важливо, що вона стала окремим підрозділом педагогічного факультету Слов'янського державного педагогічного інституту, оскільки це зазвичай свідчить про розвиток та визнання важливості даного напряму освіти. Першим викладачем фахових дисциплін факультету була В. Зінченко.

Перша завідувачка кафедри дошкільної освіти Є. Мудрак відіграла важливу роль у становленні та розвитку структурного підрозділу. Її керівництво значно вплинуло на формування цільової спрямованості та методології навчання.

Із 1968 р.кафедру очолювали доценти Г. Антонова, К. Климова, А. Матусик [1].

До першого колективу кафедри входили В. Зінченко, Л. Клюєва (Бондаренко), О. Коненко, Г. Шалигіна, Л. Соколова, Н. Просолова (Усеніна), Н. Антонова [1]. На кафедрі було створено кабінет дошкільної педагогіки, який став важливим кроком у підготовці майбутніх вихователів.

Другий період – початок 1980-х – 1990-ті роки. У цей період було зосереджено увагу на зміцненні творчого потенціалу та оновленні випускової кафедри дошкільної педагогіки. Підвищення наукових потужностей та якісне підвищення рівня викладання допомагають забезпечити високий стандарт професійної підготовки майбутніх вихователів. Цей період, безумовно, відіграв важливу роль у розвитку кафедри дошкільної педагогіки і підготовці кваліфікованих кадрів.

Завідувач має ключову роль у визначенні стратегії розвитку кафедри, особливо в контексті підготовки кваліфікованих фахівців у галузі дошкільної педагогіки. Робота кандидата психологічних наук Н. Піддубної сприяла інтеграції сучасних методик і теорій психології у навчальний процес, а також забезпеченню високого рівня професійної підготовки студентів.

Починаючи з 1975 р. випускники педагогічного факультету долучаються до викладацької діяльності на кафедрі, серед них: С. Акішев, С. Бакуменко, Н. Бондаренко, М. Головко, К. Дзюба, О. Дронова, Л. Крайнова, О. Міхєєва, Л. Одерій, Т. Пономаренко [1].

Протягом наступних п'яти років до складу кафедри дошкільної педагогіки приєдналися: О. Аматьєва Н. Гавриш, Н. Георгян, Н. Кошелєва, О. Осика, Т. Погорєлова, Т. Садова, С. Саяпіна, В. Тютюнник. У 90-х роках – Н. Дметерко, Г. Калмиков, Н. Кривошея, С. Курінна, І. Трубник [1].

80–90-ті роки – період активного розвитку кафедри дошкільної педагогіки. Виокремлення таких ініціатив, як захист кандидатських дисертацій, створення навчальних посібників, розроблення нових курсів і семінарів, а також упровадження сучасних технологій навчання свідчать про те, що кафедра дуже активно працювала над підвищенням якості освіти та наукових досягнень. Створення кабінету трудового навчання і пропаганда результатів наукових досліджень серед дошкільних закладів регіону свідчать про те, що робота кафедри мала великий вплив на практику виховання та навчання у цій сфері.

Третій період, який припадає на період із 1990 по 2007 рр., виявився періодом випробувань та пошуку нових шляхів у вищій освіті. Цей час був особливо важливим через стрімкий розвиток глобалізації та зміни у світовому освітньому контексті, що вимагали адаптації української вищої освіти до світових та європейських стандартів.

У цей період відбувалося впровадження нових методик навчання, перегляд програм та курсів із метою відповідати вимогам часу. Краще розуміння потреб сучасного ринку праці також спонукало до переосмислення змісту та форм навчання.

Перехід на п'ятирічний термін навчання у 1996 р. та нова спеціалізація для студентів у галузі практичної психології свідчать про стрімкий розвиток та пошук нових шляхів у підготовці кадрів для системи дошкільного виховання.

Такий підхід дає змогу студентам здобувати спеціалізовані знання та навички, які допомагатимуть їм ефективно взаємодіяти з дітьми, розуміти їхні потреби та психологічні особливості. Це може бути особливо важливо у дошкільному віці, коли пізнавальний та емоційний розвиток дітей є основними напрямами педагогічної роботи.

Відкриття магістратури при кафедрі дошкільної педагогіки у 2002–2003 навчальному році та присвоєння першим випускникам кваліфікації викладачів дошкільної педагогіки і психології свідчать про поступовий розвиток освітніх програм та можливостей для підвищення кваліфікації фахівців у галузі дошкільної освіти.

Із 2004 р. кафедра має нову назву – «кафедра дошкільної освіти».

Із 1991 по 2006 р. завідувачкою кафедри була кандидат педагогічних наук, доцент В. Зінченко. У цей період кафедра досягла досить високих результатів у студентських наукових дослідженнях, що свідчить про те, що викладачі успішно стимулювали і підтримували інтерес студентів до наукової діяльності, а також надавали їм необхідну підтримку та ресурси для розвитку їхніх наукових здібностей.

У 2003 р. відбувся захист докторської дисертації Н. Гавриш щодо проблеми розвитку мовленнєвотворчої діяльності у дошкільному дитинстві, який свідчить про важливий крок у науковому дослідженні сфери дошкільної педагогіки. Ця подія підкреслює високий рівень наукової діяльності на кафедрі дошкільної педагогіки.

Четвертий період (із 2007 р. дотепер) можна сміливо назвати етапом творчого зростання та професійного розвитку викладачів кафедри дошкільної освіти. Такий період активного розвитку свідчить про постійне прагнення до вдосконалення та забезпечення високого стандарту освіти в галузі дошкільної педагогіки.

Із 2007 р. і донині кафедрою керує доктор педагогічних наук, професор С. Курінна.

За цей період було захищено значну кількість кандидатських і докторських дисертацій. Викладачі та студенти публікують результати своїх досліджень у фахових виданнях та виданнях, які входять у наукометричні бази Scopus і Web of Science, що свідчить про високий рівень наукової діяльності та професійної компетентності колективу кафедри дошкільної освіти.

Приємно бачити, що кафедра підтримує та розвиває молоді наукові кадри, долучаючи до свого колективу обдаровані та амбіційні особистості. Поступово колектив кафедри поповнюється молодими кандидатами наук (випускниками кафедри), серед яких – О. Алєко, Г. Біліченко, Т. Грибоєдова, С. Іванчук, Ю. Кахіані, Я. Курінний, Т. Шульга. Продовжує роботу над дисертаційним дослідженням А. Вознюк.

Це дає змогу забезпечувати стале поповнення кафедрального складу якісними дослідженнями та науковими розвідками.

Такі досягнення сприяють не лише підвищенню репутації кафедри, а й зміцнюють її позиції як центру наукових досліджень у галузі дошкільної освіти.

У 2015 р. з'являється нова освітня програма «Дошкільна освіта. Початкова освіта».

Гарною традицією стало проведення міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій, які є механізмом співпраці та обміну досвідом у галузі дошкільної освіти, практичної психології та соціальної педагогіки (2007, 2010, 2015, 2017, 2019, 2020 рр.). Тема науково-дослідної роботи кафедри: «Теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти у контексті ціннісно-орієнтованої парадигми».

Такі заходи створюють унікальні можливості для вчених, викладачів, практиків та студентів обмінюватися своїми дослідженнями, ідеями та найкращими практиками. Вони сприяють створенню сприятливого середовища для наукової дискусії, співпраці та розвитку нових підходів до вирішення актуальних проблем у сфері дошкільної освіти та психології.

Конференції допомагають сприяти інноваціям у педагогічній практиці, упровадженню передових методик і підвищенню якості навчання та виховання в закладах дошкільної освіти.

Творчий благодійний проєкт – газета для батьків та педагогів «Мудрість виховання» – в останнє десятиліття успішно продовжує свою роботу, що свідчить про важливість та актуальність його завдань у сучасному суспільстві. Загалом вийшло 35 номерів газети. Автори та дописувачі працюють над поширенням тематики, відповідають на освітні запити практиків, діляться останніми результатами досліджень та публікують цікаві матеріали для батьків та педагогів (відповідальний редактор – Л. Крайнова, а з 2018 р. С. Іванчук).

Такі благодійні проєкти можуть мати значний вплив на підвищення усвідомлення громадськості щодо важливості виховання та освіти дітей. Вони можуть сприяти залученню уваги до проблем дошкільної освіти, підтримці педагогічних закладів, розвитку освітніх програм та ініціатив.

Педагогічний колектив кафедри активно вдосконалює свою фахову майстерність через стажування за кордоном та співпрацю з провідними українськими ЗВО. Такі ініціативи допомагають педагогам відкривати нові підходи та методики навчання, взаємодіяти з колегами з інших країн та отримувати доступ до передових методик інших закладів.

Стажування за кордоном, зокрема у Республіці Польща, може допомогти викладачам отримати нові ідеї та підходи до дошкільної освіти, а також вивчити міжнародний досвід у цій сфері. Співпраця з провідними українськими вишами також може сприяти обміну досвідом та підвищенню професійного рівня педагогів.

Цікавою формою роботи для здобувачів стала академічна мобільність як в Україні, так і за кордоном (заклад освіти Fundagi «Porta Vitas», Польща). Це дає змогу студентам отримати новий досвід, знайомитися з іншими культурами, розвивати свої навички і розширювати свої професійні можливості. Академічна мобільність може бути реалізована через програми обміну, стажування, участь у наукових конференціях та інших міжнародних проєктах.

Із 2017 р. колектив кафедри дошкільної освіти приєднався до Всеукраїнської громадської організацій «Асоціація працівників дошкільної освіти», створивши власний осередок у м. Слов'янськ. Цей крок надав нові можливості для співпраці, професійного розвитку та взаємодії з іншими фахівцями у галузі дошкілля України: курси підвищення кваліфікації, участь у нарадах, спілкування з представниками Міністерства. А також є активними учасниками громадської організації «Молодь Сходу України».

У 2018 та 2019 рр. викладачі кафедри брали активну участь, були волонтерами та експертами у регіональній та магістральній (не)конференції для шкільного вчительства та викладацького кола педагогічних закладів, афілійований міні-EdCamp Sloviansk, м. Слов'янськ.

Викладачі С. Іванчук та Т. Шульга є представниками кафедри у Раді молодих учених ДВНЗ «ДДПУ». Також С. Іванчук є представником Ради молодих учених ДДПУ у Раді молодих вчених при Донецькій обласній державній адміністрації. А в 2020 р. вона стала переможницею у регіональному конкурсі «Молода

людина року 2020» у номінації «Молодий вчений року».

Викладачі кафедри активно залучають фахівців дошкільної освіти, майстрів своєї справи до гостьових лекцій. Н. Гавриш, К. Крутій, І. Кондратець, Л. Пилипчатіна, М. Шуть неодноразово ділилися досвідом зі здобувачами вищої освіти.

Особливо кафедра дошкільної освіти пишається своїми випускниками і відзначає їхній вагомий внесок у розвиток освіти та виховання дітей в Україні та за кордоном: 19 докторів наук, професорів, завідувачів кафедр як в Україні, так і за її межами, понад 200 кандидатів педагогічних наук, доцентів, відомі керівники ЗДО та центрів дошкільної освіти та раннього розвитку дитини, тисячі вихователів, методистів, сімейних педагогів. За 60 років свого існування кафедра дошкільної освіти підготувала близько 12 тис висококваліфікованих фахівців. Усі вони є важливими ланками у системі підготовки та реалізації якісної дошкільної освіти. Педагоги працюють у різних закладах та установах, допомагаючи дітям розвиватися та навчатися.

Ці вражаючі цифри та досягнення свідчать про велику роль кафедри дошкільної освіти у підготовці фахівців і впливі на розвиток освіти та виховання дітей.

Активна, ефективна та дієва профорієнтаційна діяльність набула особливого значення в останнє десятиліття. Кафедра залучає до цієї роботи студентів денної та заочної форм навчання, створила рекламний фільм, який постійно оновлюється та демонструється на власних сторінках кафедри у соціальних мережах Фейсбук, Інстаграм та Тік-ток, а також на днях гостинності. Команда кафедри наполегливо працює над пошуком нових форм і методів цієї діяльності.

На кафедрі дошкільної освіти склалася система виховної роботи, за допомогою якої створюється сприятливе середовище для розвитку не лише професійних навичок, а й особистісних якостей майбутніх педагогів.

Перспективними напрямами цієї діяльності є: відродження національно-культурних традицій; утвердження гуманістичних і демократичних засад суспільного життя; удосконалення діяльності органів студентського самоврядування як самоорганізації студентів; формування здорового способу життя здобувачів вищої освіти; удосконалення виховної діяльності; посилення ролі викладачів, науковців та їхнього авторитету; згуртування колективу; виховання у студентів інтелектуальної та моральної стійкості, духовних засад із метою створення атмосфери високої вимогливості, чесності, відповідальності та взаємопідтримки в колективі.

Нині під час вторгнення країни-агресора кафедра, як і весь університет, тимчасово переміщена у м. Дніпро. Але кафедра дошкільної освіти продовжує нарощувати свої наукові, навчальні, виховні і культуротворчі потужності та запроваджує нові навчальні плани і програми, удосконалює профорієнтаційну діяльність, упроваджує новітні освітні технології, запрошує відомих науковців, відвідує онлайн-екскурсії, розвиває наукову мобільність та міжнародні зв'язки.

Висновки. Історія розвитку кафедри дошкільної освіти цікава та терниста. Кадровий потенціал, енергія та завзятість колективу, досвід та традиції кафедри є важливими чинниками успіху у досягненні її цілей та місії. Ці якості дають змогу структурному підрозділу впевнено крокувати у майбутнє, виконуючи свій громадський та професійний обов'язок та продовжуючи місію підготовки якісних фахівців у галузі дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. 50 років служіння освітянській справі: Короткий нарис історії факультету дошкільної освіти та практичної психології ДВНЗ «ДДПУ» / авт.-уклад.: О.П. Амат'єва та ін. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2015. 162 с.

REFERENCES:

1. Amatieva, O.P ta in. (2015). 50 rokiv sluzhinnia osvitianskii spravi: Korotkyi narys istorii fakultetu doshkilnoi osvity ta praktychnoi psykholohii DVNZ «DDPU» [50 years of service to education: A brief sketch of the history of the Faculty of Preschool Education and Practical Psychology of the State Higher Educational Institution «DSPU»] in. Sloviansk: Vyd-vo B. I. Matorina. 162 s. [in Ukrainian].

УДК 159.923.2.07
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.10

Олексій КОРНІЄНКО
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
міжнародного факультету,
Київський медичний університет
o.korniienko@kmu.edu.ua
ORCID: *0000-0001-7014-5940*

СПІВВІДНОШЕННЯ ФЕНОМЕНІВ ПСИХІЧНОГО ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ ТА МЕДИКІВ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ)

Анотація. Метою статті *є фокусування уваги представників психолого-педагогічного, медичного напрямів діяльності, професійної підготовки психологів та медиків на принципову відмінність у тлумаченнях ключових термінів психічного та психологічного здоров'я як у навчальному процесі, так і професійній діяльності в закладах освіти, охорони здоров'я, щоденному житті осіб, адекватного планування навчальної, психодіагностичної, медико-профілактичної роботи з людьми різного віку, професійної діяльності, стану та рівнів психосоматичного здоров'я окремої особистості. Опосередкованими чинниками мети статті виступають також пізнавальний інтерес автора та публікація матеріалів власних теоретико-методологічних та емпіричних розвідок у Науковому віснику Вінницької академії безперервної освіти № 1 від 2024 р. Заслуговують на увагу та підтримку ключові слова наукового видання «академія безперервної освіти», що є головним мотивом багаторічної науково-педагогічної, наукової діяльності автора статті впродовж 30 останніх років продуктивної співпраці з різними навчальними закладами України (студентами, аспірантами, докторантами, викладачами, науковцями).* ***Методологічним підґрунтям*** *тексту статті виступив порівняльний теоретичний та емпіричний аналіз публікацій фундаторів проблеми за останні 20–25 років із сучасними напрацюваннями вчених у цифрових базах даних різних країн світу.* ***Наукова новизна*** *статті полягає у висвітленні широкого кола питань за умов впливу стилю життя людей як у мирний, так і військовий час з урахуванням таких феноменів: здоров'я, хвороби, межового психосоматичного стану між здоров'ям та хворобою.* ***Висновками*** *виступають включенні альтернативні визначення понять психічного та психологічного здоров'я, окреслені відмінності та досвід викладання даних теоретико-методологічних конструктів для студентів-психологів та медиків. Зроблено акцент на необхідність проведення статистичних досліджень із відповідними публікаціями у наукових виданнях.*

Ключові слова: *холістичне здоров'я, продуктивне мислення фахівців, відмінність викладання та навчання.*

Oleksiy KORNIIENKO
Ph.D. (Psychology),
Associate Professor at the Social Science
and Humanitarian Department of the International Faculty,
Kyiv Medical University
o.korniienko@kmu.edu.ua
ORCID: *0000-0001-7014-5940*

THE PROPORTION OF MENTAL AND PSYCHOLOGICAL HEALTH PHENOMENA IN THE TRAINING SYSTEM OF PSYCHOLOGISTS AND MEDICAL DOCTORS (COMPARATIVE ANALYSIS)

Abstracts. The purpose of article *for representatives of psychological and pedagogical, medical fields of activity, professional training of psychologists and doctors, the focus of attention is on fundamental difference in interpretation of the key terms «mental» and «psychological health» both in educational process and professional activities in educational and health care institutions, daily life of individuals, adequate planning of educational, psychodiagnostic, medical and preventive work with people of different ages, professional activity, state of psychosomatic health level of individuals. The cognitive interest of author and the materials personal publication of theoretical-methodological and empirical investigations in the Scientific Bulletin of the Vinnytsia Academy of Continuing Education No. 1 from 2024 also act as a mediating factor of article's purpose. The key words of scientific publication «Academy of Continuous Education» deserve*

attention and support, which is key motive of author's many years of scientific and pedagogical activity during the last 30 years of productive cooperation with various educational institutions of Ukraine (students, postgraduates, doctoral students, teachers, scientists). ***The methodological basis*** *of article was a comparative theoretical and empirical analysis of founder's problem publications over the past 20-25 years with modern developments of scientists in digital databases of different countries of the world.* ***The scientific novelty*** *of article content lies in coverage of a wide range of issues under influence of people's lifestyle in both peacetime and wartime, taking into account following phenomena: health, illness, borderline psychosomatic state between health and illness.* ***The conclusions*** *include alternative definitions of mental and psychological health concepts, outlined differences and experience of teaching these theoretical and methodological constructs for students of psychologists and doctors. Emphasis is placed on the need to conduct statistical studies with relevant publications in scientific publications.*

Key words: *holistic health, productive thinking of specialists, difference in teaching and learning.*

Постановка проблеми. В умовах сьогодення актуальність проблеми психічного та психологічного здоров'я для широких верств населення України є актуальним викликом, що пов'язаний із реаліями життя. Ю. В. Борець, І. І. Шлімакова пишуть про невизначеність і трансформаційні процеси в Україні, пандемію, війну Росії проти України, різні стрес-фактори, що стан психічного здоров'я населення знаходиться під загрозою [1, с. 159–169]. Проблематика психосоматичного здоров'я з позиції норми та хвороби не нова, однак особливо актуальним у цей кризовий період стає дослідження відповідних показників серед дітей і молоді. Молодь є тим прошарком населення, який, імовірно, найбільше схильний відчувати на собі непевність майбутнього [3, с. 23]. На стан внутрішнього благополуччя останніх впливають перебіг соціально-психологічної адаптації до нових умов життя і навчання, зокрема до дистанційного формату за умов миру та війни, навчання під час пандемії, стрес, пов'язаний із сесією. Цьому періоду властиве переживання кризи 17–22 років, яка пов'язана з переходом до учбово-професійної діяльності та питаннями професійного самовизначення у житті. Для студентів – психологів та медиків характерним є установка на активну життєву позицію, готовність діяти у можливих екстремальних, небезпечних для життя ситуаціях, готовність співпрацювати та співчувати іншим, виявляти допомогу та підтримку. Наприклад, за результатами дослідження Н. Ю. Діомідової просоціальна поведінка майбутнього психолога пов'язана з його особистісними властивостями, орієнтацією за загальнокультурні та моральні цінності. Вона є важливою детермінантою професійної успішності у вибраній спеціальності та особистісного зростання [4, с. 35–48]. Особливості психічного здоров'я та просоціальної поведінки особистості пов'язані з емоційною ефективністю, здатністю до емпатії, саморегуляції, виявлення професійних професіональних мотивів, що позначаються на рівні професійної компетентності особи [5, с. 48–52]. Відмінності особливостей психічного здоров'я та просоціальної поведінки серед представників соціономічних професій різних курсів, а саме серед студентів-психологів, не були глибоко досліджені у науковій літературі, тому потребують більш ґрунтовного вивчення. Вище перелічені аргументи, безперечно, мають відношення до підготовки, навчання, професійної діяльності сучасних медичних працівників.

Результати досліджень останніх років свідчать про зростання навантаження на нервову систему та психіку людини. Бурхливий науково-технічний прогрес, величезний потік інформації, прискорення ритму життя, негативна динаміка міжособистісних взаємозв'язків та інші патогенні особливості сучасного життя призводять до формування емоційної напруги, яка виступає одним з основних чинників розвитку різноманітних хвороб нервово-психічної та психосоматичної патології.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Актуальними є слова дружини президента України О. Зеленської про ментальне здоров'я населення: *«соціальна стигма»*, що поширюється на осіб із психічними хворобами або розладами. У суспільстві поширюється стереотип, що *»сильні не ходять до психотерапевта чи психолога … треба тримати в собі емоції і не показувати вигляду»* [6].[1] Унаслідок такої установки люди часто звертаються до фахівців уже тоді, коли хвороба вийшла за межі початкової стадії, а її лікування потребуватиме більше часу й зусиль. Доречним, на нашу думку, є включення візуально-стимульного фото.

[1] Зеленська про програму ментального здоров'я: Виявилося, що «сильні не ходять до психологів». URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3703135-zelenska-pro-programu-m…

Рис. 1. Підтримка ментального здоров'я в часи війни

За оцінками експертів, 40–50% населення потребуватимуть психологічної допомоги. У певних групах населення кількість таких людей буде становити: з-поміж військових та ветеранів – 1,8 млн; серед людей старшого віку – 7 млн; близько 4 млн – дітей та підлітків. Прогнозована потреба в допомозі з питань психічного здоров'я на первинній ланці медицини – 27 млн звернень [6][2]. Водночас близько 3–4 млн українців матимуть певний розлад психічного здоров'я – помірної або тяжкої форми.

Психічні розлади позначаються на фізичному здоров'ї людини, часто супроводжуються різного типу залежностями (алкоголізм, наркоманія), спричиняють труднощі соціальної адаптації та інтеграції, позначаються на працездатності людини.

Згідно з даними соціологічних опитувань, 71% українців відчуває стрес або сильну знервованість. Серед причин на першому місці – повномасштабна війна з Росією (72%) і фінансові складнощі (44%). Серед аспектів війни, які спричиняють стрес або сильної у знервованість, на першому місці – безпека близьких (63%) і втрата роботи або джерела доходу (42%). Серед причин цього 31% відзначили те, що вони не вважають свої проблеми достатніми для звернення, 26% – упевненість, що вони можуть упоратися з ними самостійно [14].[3]

Метою статті є поєднання двох важливих чинників, які спонукали автора: повномасштабної війни Росії проти України та висвітлення двох феноменів: «*психічного*» та «*психологічного*» здоров'я у системі підготовки психологів та медиків України.

Виклад основного матеріалу. Безумовно, важливим є питання пропедевтики та підтримання психосоматичного здоров'я у публікаціях фахівців різних наукових напрямів.

Одне з основних понять ***психології здоров'я*** – психологічне здоров'я, що розуміється як характеристика якості адаптації людини. На противагу поняттю «***психічне здоров'я, що має медичне значення і відповідає конкретному психічному захворюванню***» «психологічне здоров'я» – поняття соціально-психологічне, що відбиває динаміку та міру досягнення людиною самовдосконалення, реалізації власних можливостей. У центрі уваги вивчення психології здоров'я – питання професійного та особистісного вдосконалення, цінності здоров'я, котрим людина жертвує у процесі навчання, роботи, на яке справляють вплив образ її життя, сімейно-особистісні взаємини. Це питання соціальної наркозалежності, так званого «зомбування», формування й профілактики межових (між здоров'ям та хворобою) нервово-психічних станів, розладів, депресії, суїцидів тощо.

Аналізуючи праці провідних фахівців країн далекого зарубіжжя про психосоматичне здоров'я, слід виділити три основні напрями дослідження даної проблеми: **1.** Сутність поняття концепції системності будови людського організму. **2.** Континуальність феноменів «хвороба» й «здоров'я». **3.** Визначення психічного здоров'я та напрями його дослідження. Слушною є теза про те, що справжнє розуміння поведінки людини є можливим тільки в її цілісному сприйнятті, тому що людина та її поведінка – це дуже складні явища. І фахівці у сфері здоров'я намагаються розглядати вплив усіх аспектів життя людини в її загальній цілісності – здоров'я та хвороби. Цей підхід спирається на біопсихосоціальну холістичну модель (від грецького holos – цілий) Z.J. Lipowski [17, p. 17–38]. Для створення концепції цілісності людини G.L. Engel [16, p. 535–544] (1980) запропонував застосовувати термін «система», який уперше було впроваджено L. Bertalanffy [15]. Поняття «система» автор відносить до динамічної єдності, яка включає постійно взаємодіючі компоненти. Людське тіло є системою (імунна, нервова системи, тканини, клітини). Сім'я, громада і все суспільство – це також системи. І як такі вони являють собою єдності, що за своєю суттю є динамічними, такими, що

[2] У межах Всеукраїнської програми ментального здоров'я визначили пріоритетні проєкти. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3695613-u-mezah-vseukrainskoi-p…

[3] Психічне здоров'я та ставлення українців до психологічної допомоги під час війни. URL: https://gradus.app/documents/307/Gradus_Research___Mental_Health_Report…

постійно змінюються і компоненти яких взаємодіють через обмін енергією, речовиною та інформацією.

Рис. 2. Health Psychology

Психологія здоров'я як науковий напрям бере свій початок із кінця 1970-х років, коли американська психологічна асоціація, яка працює з великою кількістю галузей психології, зазначила психологію здоров'я саме як напрям, а через чотири роки вийшов друком офіційний журнал асоціації «***Психологія здоров'я***» (Health psychology). За визначенням Дж. Матаразо, ***психологія здоров'я*** – це сукупність внесків виховання, науки, надбань професійної дисципліни психології для зміцнення й підтримання здоров'я, профілактики й лікування хвороби, ототожнення етіологічних корелятів здоров'я, хвороби, відповідних порушень і поліпшення системи охорони здоров'я та формування політики здоров'я [18, p. 1–14].

Остання частина визначення поняття детально розкриває чотири напрями діяльності фахівців із психології здоров'я: *Перший* – **зміцнення та підтримання здоров'я.** Психологи вивчають такі проблеми: чому люди палять чи не палять сигарети, використовують ремені безпеки в машинах, уживають алкоголь, перебувають на особливій дієті. Результатом цього є допомога психологами здоров'я в організації шкільних просвітницьких програм і кампаній у засобах масової інформації для підтримки здорового способу життя. *Другий* – **профілактика й лікування хвороб**. Ефективно застосовуються психологічні принципи у профілактиці хвороб, такі як зниження високого кров'яного тиску, серцевих захворювань і паралічу. Тим людям, хто серйозно хворіє, клінічні психологи допомагають пристосуватися до реальних умов життя, підготуватися для участі в реабілітаційній програмі та майбутніх змін, таких як скорочення зайнятості чи обмеження сексуальної активності. *Третій* – **націлений на причини (етіологічні кореляції) та виявлення хвороб**. Психологи вивчають причини хвороб, зокрема особливо важливий особистісний чинник у розвитку хвороби. Психологи здоров'я також досліджують фізіологічні й перцептивні процеси, що використовуються під час діагностики зорових і слухових порушень. *Четвертий* – **поліпшення системи охорони здоров'я та політика здоров'я.** Психологи працюють у цьому напрямі, досліджуючи, як на пацієнтів впливають медична інфраструктура, фінансування закладів охорони здоров'я. Окрім того, вони працюють із медичним персоналом у напрямі підвищення якості надаваної пацієнту медичної допомоги, послуг, відповідальності у ставленні до пацієнтів та взагалі функціонування системи медичного обслуговування як більш доступної для людей.

Продовжуються дослідження автора тез про актуальність розуміння важливості двох феноменів психічного та психологічного здоров’я у системі підготовки психологів та медиків як у навчальному процесі, так і професійній діяльності. Залишається актуальним питання про сприйняття та розуміння майбутніми професіоналами феноменів внутрішньої картини хвороби (ВКХ) та внутрішньої картини здоров’я (ВКЗ) як конкуруючих та взаємодоповнюючих психічних реальностей [7, с. 125–128]. Теоретико-методологічним підґрунтям особистих багаторічних досліджень автора виступає участь у колективній монографії ***European potential for development of pedagogical and psychological science.*** Назва розділу монографії, безперечно, відноситься до назви статті «***Безпека в підтриманні психосоматичного здоров'я молоді»*** [8, p. 242–270]. Цінним виявився досвід багаторічного викладання різних навчальних дисциплін на факультеті психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (психологам, соціологам, соціальним працівникам, військовим психологам, радіофізикам), Київського медичного університету (студентам-іноземцям та українцям третього курсу – медикам), Інституті біології та медицини Київського національного університету імені Тараса Шевченка (студентам-іноземцям, українцям – медикам третього курсу) та інших державних та приватних навчальних

закладів Києва. У структурі викладання різних дисциплін: загальної, вікової психології, психології особистості, психодіагностики, безпеки життєдіяльності, методів підтримання психосоматичного здоров'я, доказової медицини, управлінні кар'єрою приділяв увагу обговоренню питань психічного та психологічного здоров'я, особливо учнівської та студентської молоді, з обов'язковими елементами практичних психофізичних вправ (психом'язової релаксації, дихальних вправ, елементів класичного та східного масажу на взаємомасажу, комплексних методів аутогенного тренування та інших альтернативних методів). Переконливим прикладом може бути досвід викладання медичної психології студентам-медикам третього курсу Інституту біології та медицини Київського національного університету імені Тараса Шевченка [9, с. 39–47].

Необхідно також виділити значення теоретичних та емпіричних розвідок та публікаційної активності інших науковців з урахуванням заявленої теми. Доцільним, із нашої точки зору, можуть бути статті, матеріали збірників наукових праць таких учених України та інших країн світу: Д. Костюка, В. Костюка [10, с. 45–50], Д. С. Волкова, О. А. Черних [2, с. 14–20], Л.А.Терещенко,Т.В.Петровської[13,с.340–348], Saeed H. Wahass [19, p. 63–70]. Концепція змісту навчального посібника та логічно структурований матеріал групи відомих українських учених заслуговують на високу оцінку С. Д. Максименко та ін. [11, 438 с].

Висновки. Узагальнюючим висновком матеріалів представленої статті може бути підтвердження актуальної постановки мети статті та запропонованого теоретико-методологічного алгоритму висвітлення матеріалу з урахуванням важливості проведеного описання та динаміки розвитку досліджуваних взаємопов'язаних та постійно конкуруючих феноменів «психічного» та «психологічного» здоров'я у працях провідних учених різних країнах світу. Залишається перспективним завданням дослідження порівняння специфіки викладання, підготовки психологів та медиків, подальшої організації статистичних досліджень розуміння, інтерпретації фахівцями даних професій складного феномену психосоматичного здоров'я з позиції норми та хвороби.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борець Ю.В., Шлімакова І.І. До проблеми психічного здоров'я студентів вищого навчального закладу. *Кримінально-виконавча система: Вчора. Сьогодні. Завтра.* 2018. № 1. С. 159–169.

2. Волков Д.С., Черних О.А. Особливості психічного здоров'я та особистісних властивостей студентів-психологів *Вчені записки ТНУ Вернадського. Серія «Психологія».* 2021. Т. 32(71). № 1. С. 14–20. https:/doi.org/10.32838/2709-3093/ 2021.1/03.

3. Гранкіна-Сазонова Н.В. Психологічне благополуччя та життєстійкість студентів-психологів як важливі чинники їх професійного становлення. *Психологічний часопис.* 2018. № 7(17). С. 23–42. URL: http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal.

4. Діомідова Н.Ю. Просоціальна мотивація як фактор розвитку емоційного інтелекту майбутніх психологів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*. 2018. № 59. С. 35–48.

5. Діомідова Н.Ю. Емоційні кореляти просоціальної мотивації майбутніх педагогів. *Теорія і практика сучасної психології.* 2019. № 5. Т. 2. С. 48–52.

6. Зеленська про програму ментального здоров'я: Виявилося, що «сильні не ходять до психологів». URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3703135-zelenska-pro-programu-m…

7. Корнієнко О.В. Феномени внутрішньої картини хвороби та внутрішньої картини здоров'я як конкуруючих та взаємодоповнюючих психічних реальностей. *Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження* : матеріали XX міжнародної конференції молодих науковців, 20 квітня 2018 р. / за ред. І.В. Данилюка, С.Ю. Пащенко. Київ : Логос, 2018. С. 125–128.

8. Корнієнко О.В. Безпека в підтриманні психосоматичного здоров'я молоді. *European potential for development of pedagogical and psychological science: collective monograph*. Riga. Latvia : Baltija Publishing, 2021. P. 242–270. https:/doi.org/10.30525/978-9934-26-144-2-7.

9. Корнієнко О.В. Досвід викладання медичної психології студентам-іноземцям Інституту біології та медицини Київського національного університету імені Тараса Шевченка на матеріалі змішаного навчання 2018–2019 років. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*, 2021. Вип. 3. С. 39–47. https:/doi.org/10.51547 ppp.dp.ua/2021.3.7.

10. Костюк Д., Костюк В. Психічне та психологічне здоров'я особистості: поняття, зміст, та критерії. *Вісник Національного університету оборони України.* 2018. № 2(50). С. 45–50. https:/doi.org/10.33099/2617-6858-2018-50-2– 45-50.

11. Максименко С.Д., Руденко Я.В., Кушнєрьова А.М., Невмержицький В.М. Психічне здоров'я особистості : підручник. Київ : Людмила, 2021. 438 с

12. Психічне здоров'я та ставлення українців до психологічної допомоги під час війни. URL: https://gradus.app/documents/307/Gradus Research Mental Health Report.

13. Терещенко Л.А., Петровська Т.В. Психологічний підхід до визначення поняття «психічне здоров'я» суб'єктів взаємодії в освітньому просторі. *Актуальні проблеми психології.* 2019. Т. VI. Вип. 15. С. 340–348.

14. У межах Всеукраїнської програми ментального здоров'я визначили пріоритетні проєкти. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3695613-u-mezah-vseukrainskoi-p…

15. Bertalanffy L. von General system theory: Fondations, development, application, revised ed. New York: George Braziller 1968.

16. Engel G.L. The clinical application of the biopsychological model. *Amer. J. of Psychiatry*. 1980. Vol. 137 (5). P. 535–544.

17. Lipowski Z.J. What does the word «psychosomatic» really mean? A historical and semantic inquiry. In M.J. Christie & P.G. Mellett (Eds.) *The psychosomatic approach: Contemporary practice and whole person care.* New York, 1986. P. 17–38.

18. Matarazzo J.D. Behavioral health's challenge to academic, scientific and professional psychology. *Amer. Psychologist.* 1982. Vol. 37(1). P. 1–14.

19. Saeed H. Wahass The role of psychologists in health care delivery. *Journal Famaly Community Medicine*. 2005 May-Aug:12 (2):63–70.

REFERENCES:

1. Borets Yu.V., & Shlimakova, I.I. (2018). Do problemy psykhichnoho zdorovia studentiv vyshchoho navchalnoho zakladu [To the problem of mental health of students of a higher educational institution]. *Kryminalno-vykonavcha systema: Vchora. Sohodni. Zavtra* № 1. S. 159–169 [in Ukrainian].

2. Volkov D.S., & Chernykh, O.A. (2021). Osoblyvosti psykhichnoho zdorovia ta osobystisnykh vlastyvostei studentiv-psykholohiv [Peculiarities of mental health and personal characteristics of psychology students]. *Vcheni zapysky TNU Vernadskoho. Seriia: Psykholohiia.* T. 32(71), № 1, S. 14–20. URL: https:/doi.org/10.32838/2709-3093/2021.1/03 [in Ukrainian].

3. Hrankina-Sazonova, N.V. (2018). Psykholohichne blahopoluchchia ta zhyttiestiikist studentiv-psykholohiv yak vazhlyvi chynnyky yikh profesiinoho stanovlennia [Psychological well-being and sustainability of psychology students as important factors in their professional development]. *Psykholohichnyi chasopys. Zbirnyk naukovykh prats*, № 7(17). S. 23–42. URL: http://www.apsijournal.com/i ndex.php/psyjournal [in Ukrainian].

4. Diomidova, N.Iu. (2018). Prosotsialna motyvatsiia yak faktor rozvytku emotsiinoho intelektu maibutnikh psykholohiv [Prosocial motivation as a factor in the development of emotional intelligence of future psychologists]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H.S. Skovorody*. № 59. S. 35–48 [in Ukrainian].

5. Diomidova, N.Iu. (2019). Emotsiini koreliaty prosotsialnoi motyvatsii maibutnikh pedahohiv [Emotional correlates of prosocial motivation of future teachers]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*. № 5. T. 2. S. 48–52 [in Ukrainian]

6. Zelenska pro prohramu mentalnoho zdorovia: Vyiavylosia, shcho «sylni ne khodiat do psykholohiv»(2024) [Zelenska about the mental health program: It turned out that «the strong do not go to psychologists] URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3703135-zelenska-pro-programu-m…[in Ukrainian] [in Ukrainian]

7. Korniienko, O.V. (2018). Fenomeny vnutrishnoi kartyny khvoroby ta vnutrishnoi kartyny zdorovia yak konkuruiuchykh ta vzaiemodopovniuiuchykh psykhichnykh realnostei [The phenomena of the internal picture of illness and the internal picture of health as competing and complementary mental realities]. *Problemy osobystosti v suchasnii nautsi: rezultaty ta perspektyvy doslidzhennia,* 20 kvitnia 2018 r.: Materialy XX mizhnarodnoi konferentsii molodykh naukovtsiv za red. I.V.Danyliuka, S.Iu. Pashchenko. K.: Lohos, S. 125–128 [in Ukrainian].

8. Korniienko, O.V. (2021). Bezpeka v pidtrymanni psykhosomatychnoho zdorovia molodi [Safety in supporting the psychosomatic health of young people]. European *potential for development of pedagogical and psychological science: collective monograph*. Riga. Latvia: Baltija Publishing, P. 242–270 URL: https:/doi.org/10.30525/978-9934-26-144-2-7 [in English].

9. Korniienko, O.V. (2021). Dosvid vykladannia «Medychnoi psykholohii» studentam inozemtsiam instytutu biolohii ta medytsyny Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka na materiali zmishanoho navchannia 2018–2019 rokiv [The experience of teaching «Medical Psychology» to foreign students of the Institute of Biology and Medicine of Taras Shevchenko Kyiv National University on the material of mixed education 2018–2019] *Dniprovskyi naukovyi chasopys publichnoho upravlinnia, psykholohii, prava*, Vyp. 3. S. 39–47. URL: https:/doi.org/10.51547 ppp.dp.ua/2021.3.7 [in Ukrainian].

10. Kostiuk, D., & Kostiuk, V. (2018). Psykhichne ta psykholohichne zdorovia osobystosti: poniattia, zmist, ta kryterii [Mental and psychological health of the individual: concept, content, and criteria]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy* 2(50). S. 45–50. URL: https:/doi.org/10.33099/2617-6858-2018-50-2– 45-50 [in Ukrainian].

11. Psykhichne zdorovia osobystosti: pidruchnyk dlia vyshchykh navchalnykh zakladiv (2021). [Mental health of the individual: a textbook for higher educational institutions] S.D. Maksymenko, Ya.V. Rudenko, A.M. Kushnierova, V.M. Nevmerzhytskyi. Kyiv: «Vydavnytstvo Liudmyla». 438 s. [in Ukrainian].

12. Psykhichne zdorovia ta stavlennia ukraintsiv do psykholohichnoi dopomohy pid chas viiny (2022). [Mental health and the attitude of Ukrainians to psychological help during the war]. URL: https://gradus.app/documents/307/Gradus Research Mental Health Report [in Ukrainian].

13. Tereshchenko, L.A., & Petrovska, T.V.(2019). Psykholohichnyi pidkhid do vyznachennia poniattia «psykhichne zdorovia» subiektiv vzaiemodii v osvitnomu prostori [A psychological approach to defining the concept of «mental health» of subjects of interaction in the educational space]. *Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats In-tu psykholohii* H.S.Kostiuka NAPR Ukrainy. Kyiv-Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU imeni I. Franka, Tom VI Psykholohiia obdarovanosti. Vyp. 15. S. 340–348 [in Ukrainian].

14. U mezhakh Vseukrainskoi prohramy mentalnoho zdorovia vyznachyly priorytetni proiekty (2024). [Within the framework of the All-Ukrainian mental health program, priority projects were identified]. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3695613-u-mezah-vseukrainskoi-p [in Ukrainian].

15. Bertalanffy, L.(1968). von General system theory: Fondations, development, application, revised ed. New York: George Braziller [in English].

16. Lipowski, Z.J. (1986). What does the word «psychosomatic» really mean? A historical and semantic inquiry. In M.J. Christie & P.G. Mellett (Eds.). The psychosomatic approach: Contemporary practice and whole person care. New York, P. 17–38 [in English].

18. Matarazzo, J.D. (1982). Behavioral health's challenge to academic, scientific and professional psychology. *Amer. Psychologist*. Vol. 37(1). P. 1–14 [in English] .

19. Saeed H., Wahass (2005). The role of psychologists in health care delivery *Journal Family Community Medicine*, May-Aug:12 (2). 63–70 [in English].

UDC 378
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.11

Anastasiia KUZMENKO
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Department of Language Training and Humanities,
Dnipro State Medical University
anastasiiakuzmenko90@gmail.com
ORCID: *0000-0003-1189-1438*

SUBSTANTIVE COMPONENT OF THE FORMATION SYSTEM OF ACADEMIC INTEGRITY CULTURE FOR FUTURE PHD

Abstract. *The article illuminates the structure of the substantive component in forming the system of cultivating the culture of academic integrity at the III educational-scientific level in Ukrainian higher education institutions.* ***The aim*** *is to characterize the substantive component of the system for cultivating the culture of academic integrity among future philosophy PhDs during their professional training.* ***Methodology****. The work employs various scientific methods, including induction and deduction, analysis and synthesis, abstraction and specification. Various analysis methods were used in the research, including theoretical, descriptive, processing, and interpretation methods. Additional techniques such as observation, classification, and systematization were also utilized.* ***The scientific novelty*** *lies in proposing a three-element structure of the substantive component of the system for cultivating the culture of academic integrity among future philosophy PhDs during their professional training; providing a characterization of the development of an axiologically significant environment in higher education institutions; describing the scientific and methodological activities with the graduating department, particularly with the research supervisor; and organizing educational and research activities with future PhDs.* ***Conclusions****. The significant component in forming the culture of academic integrity among future philosophy PhDs manifests through various spheres of activity at three levels. Firstly, it encompasses designing the axiological-meaningful environment of higher education institutions. The second level involves the scientific-methodological work of the faculty, including academic supervisors, involved in the preparation of future philosophy PhDs. Lastly, the third level encompasses educational and research activities with future philosophy PhDs. Building this system involves both designing an appropriate educational and scientific environment and interacting with key stakeholders of this system. The development of future philosophy PhDs occurs at different stages within our system, starting with the adaptive-cognitive stage, where they adapt to the academic environment. At the activity-technological stage, they shape their position and demonstrate the profession's values through engagement in various activities. The role of the academic faculty shifts from supervisory to collaborative, where learners take the lead, guided by the culture of academic integrity.*

Key words: *substantive component, graduate student, academic integrity culture, research supervisor, university environment, educational and scientific process.*

Анастасія КУЗЬМЕНКО
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки та гуманітарних наук,
Дніпровський державний медичний університет
anastasiiakuzmenko90@gmail.com
ORCID*: 0000-0003-1189-1438*

ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ

Анотація. *У статті висвітлено структуру змістового компоненту формування системи формування культури академічної доброчесності на ІІІ освітньо-науковому рівні в українських ЗВО.* ***Мета*** *– характеристика змістового компоненту системи формування культури академічної доброчесності майбутніх докторів філософії у процесі їхньої професійної підготовки.* ***Методологія****. Робота використовує різноманітні наукові методи, такі як індукція та дедукція, аналіз і синтез, абстрагування та конкретизація. У процесі дослідження використано різні методи аналізу, включаючи теоретичний, описовий, обробку та інтерпретацію. Також використано додаткові прийоми, такі як спостереження, класифікація та систематизація.* ***Наукова новизна*** *полягає у тому, що вперше запропоновано триелементну побудову змістового компоненту системи формування культури академічної доброчесності майбутніх докторів філософії у процесі їхньої професійної підготовки; дано характеристику розроблення аксіологічно значущого середовища в закладах вищої освіти, науково-*

методичної діяльності з випусковою кафедрою, зокрема з науковим керівником, навчально-дослідницьких заходів із майбутніми аспірантами. ***Висновки****. Суттєвий компонент у формуванні культури академічної доброчесності серед майбутніх докторів філософії проявляється через різні сфери діяльності на трьох рівнях. По-перше, це охоплює проєктування аксіологічно значущого середовища закладів вищої освіти. Другий рівень включає науково-методичну роботу факультету, включаючи наукових керівників, які залучені до підготовки майбутніх докторів філософії. Третій рівень охоплює навчально-дослідницькі заходи з майбутніми докторами філософії. Побудова цієї системи передбачає як проєктування відповідного освітньо-наукового середовища, так і взаємодію з ключовими учасниками цієї системи. Розвиток майбутніх докторів філософії відбувається на різних етапах у межах нашої системи, починаючи з адаптивно-пізнавального етапу, де вони пристосовуються до академічного середовища. На етапі діяльності та технологій вони формують свою позицію та демонструють цінності професії через участь у різних видах діяльності. Роль науково-педагогічного складу змінюється з кураторської на співпрацю, де аспіранти беруть ініціативу, керуючись культурою академічної доброчесності.*

Ключові слова: *змістовий компонент, аспірант, культура академічної доброчесності, науковий керівник, університетське середовище, освітньо-науковий процес.*

Current relevance. In the global educational and scientific community, "academic integrity" is understood as a combination of fundamental values that underpin educational and research activities. Among the foundational values for science and education are honesty, trust, fairness, respect, responsibility, modesty, complemented by courage. The substantive content of the system for forming a culture of academic integrity, which is based on these values, serves as the foundation, the basis on which only conscientiousness and integrity, grounded in moral and ethical principles that determine the development of civil society culture, can be strengthened.

However, there are still gaps in the pedagogical systemic approach to shaping and developing academic integrity among higher education learners, particularly doctoral candidates.

The system of forming academic integrity culture is considered as a comprehensive complex that includes various interacting components with both each other and the social environment. This system reproduces the axiological-motivational environment of higher education, defining the valuable perceptions of future philosophy doctors. The formation of integrity culture during professional training takes into account the influence of society and interaction with key subjects of the system. Moreover, a key factor in determining the level of integrity is personal self-realization and positive motives of future philosophy doctors, influencing their educational activities. The system for cultivating academic integrity culture among future PhDs during professional training can be defined as a holistic, organized, interrelated set of components (motivational-target, subject-subject, content-related, environmental, technological, evaluative-resultant), which actively interact with each other and the social environment, enabling the functioning of the higher education academic environment as a leading factor in shaping the culture of academic integrity among future PhDs.

This work extensively examines the content component of such a system. The content component illustrates specific actions involving various system subjects to realize the ideals of academic integrity during various activities (pedagogical, scientific, methodological, organizational) of future PhDs. Therefore, the dominant function of the content component directs the work with the system subjects.

Analysis of sources and recent research. The works of M. Zgurovsky [3] are dedicated to the contradictions in the Ukrainian education system, while Yu. Malohulko and M. Zatkhey [4] examine the issues of Ukrainian higher education institutions from the perspective of academic integrity principles. Ya. Tytska [6] in her scholarly works highlighted the direct correlation between the quality of education and academic integrity. In the field of promoting academic integrity implementation in Ukraine, N. Batechko and M. Mykhailichenko [1] conducted surveys regarding its significance in higher education institutions, while Yu. Garust and B. Pavlenko considered academic integrity as a component of intellectual property [2]. V. Menyailo raised questions concerning the preparation of philosophy doctors and their research activities [5].

The purpose of the article is to describe the substantive component of the system for fostering academic integrity at the tertiary education and research level, along with the following objectives:

1) Designing an axiological and meaningful environment within higher education institutions;

2) Organizing scientific and methodological activities with the faculty of the graduating department, particularly with the research supervisor;

3) Organizing educational and research activities with future PhDs.

The presentation of the main material. The European Union's stance on education, particularly higher education, aligns with the Lisbon Strategy [11]. This strategy prioritizes maintaining educational quality and positions doctoral candidates as pivotal figures in knowledge creation and advanced research to bolster economic prosperity. Within this framework, the EHEA has endorsed several essential documents, such as the Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ESG) [13], the European Qualifications Framework [8], along with decisions and recommendations for Bologna Process participant countries concerning the advancement of tertiary education. These encompass the Salzburg Principles-I [7], Salzburg Principles-II [12], Principles for Innovative Doctoral Training [10], Salzburg Forward [9], and others, forming the cornerstone of European nations' legislative frameworks aimed at enhancing doctoral education globally. Drawing on these foundational documents, we propose the following structure for the substantive component of the system for forming academic integrity among future PhDs. It is a three-element structure: a characterization of the development of an axiologically significant environment in higher education institutions; describtion of the scientific and methodological activities with the graduating department, particularly with the research supervisor; and organization of educational and research activities with future PhDs.

The work on *designing the axiological and meaningful environment of higher education institution* involves the following types of activities: the adaptation of the institution's mission and strategy prioritizes fostering academic integrity culture among third-level education and research participants; modernizing educational programs includes incorporating axiological considerations to develop both necessary competencies and relevant value-oriented orientations; strengthening the graduating department emphasizes the role of the research supervisor and encourages active participation in educational and research initiatives to enhance academic understanding; updating the educational environment involves creating didactic materials, media support, and diverse educational resources to deepen understanding and critical thinking; training administrative and pedagogical staff emphasizes communication skills, both technical and cultural, essential for fostering academic integrity culture among future PhDs; inclusion of a wide range of pedagogical technologies aimed at forming the culture of academic integrity of future PhDs is an important component of the technological aspect of the educational environment.

At the level of *organizing scientific and methodological activities with the faculty of the graduating department*, particularly with the research supervisor, particularly with the involvement of a research supervisor, we envision work in a convergent scientific, methodological, and organizational-pedagogical direction. The content of scientific activities is a key element in shaping the culture of academic integrity, including measures to involve the faculty in research work. The faculty of the graduating department engages in scientific research, pedagogical experiments, and participates in various scientific events, including conferences, seminars, and projects. Organizing scientific events creates a platform for discussing academic integrity culture and exchanging experiences. International collaboration with scientific institutions from different countries helps leverage global expertise and exchange best practices in the field of academic integrity, promoting the quality of education and shaping the values of future PhDs.

Organizing educational and research activities with future PhDs, educational activities with future PhDs involve various types of work aimed at cultivating academic integrity culture in them: educational (classroom work, independent work within the classroom), socio-humanitarian (socially beneficial and volunteer work, cultural and leisure activities), scientific research, and professional activities. The educational activities of future PhDs encompass both classroom and independent study, both within and outside the university. This curriculum covers various educational components and specialized courses such as "Fundamentals and Practices of Academic Integrity" and "Academic Integrity and Career" to enhance their knowledge and skills. It also addresses several key objectives, including the development of professional competence among learners and the exchange of cultural values between academic staff and future PhDs. Additionally, it fosters an understanding of socially significant values among participants in the educational process. Independent work, an integral part of the education of future PhDs, encompasses various forms of academic and extracurricular activities, such as preparation for classes, completion of assignments from

different courses, and the development of projects and competitive works. However, currently there is insufficient activity and motivation among learners in completing these tasks. This may be related to various factors, such as the mismatch of tasks with personal interests or the underestimation of their needs in work planning. Optimization of independent work can be achieved through a review of task content and consideration of learners' individual characteristics. It is important to strike a balance between program requirements and learners' needs, and to create a stimulating learning environment. Only in this way can the potential of independent work be effectively utilized for the professional growth of future PhDs. Special attention is given to the socio-humanitarian aspect of working with future PhDs, where volunteer and socially beneficial activities collaborate with the cultural and recreational sphere. This initiative fosters the formation of ethical values and personal development through active cooperation with social institutions. Specifically, future PhDs are involved in charitable and educational events to support vulnerable populations and promote idea exchange in educational settings. Cultural and recreational activities within the socio-humanitarian framework hold significant importance for shaping values and fostering the creative potential of future PhDs. They aid in uncovering their inner abilities and understanding the importance of creativity. In this context, it's essential to involve them in various cultural events, sports sections, creative groups, and pedagogical trainings. This endeavor is aimed at internal growth and integration of values such as kindness, honesty, and responsibility into their personal structure. The research work of future PhDs includes:

– Participation in various activities contributing to their academic and professional development. They may engage in scientific competitions, write articles, and participate in conferences. This helps develop their scientific abilities and public speaking skills.

– Implementing a differentiated approach to tasks, taking into account their level of preparation and individual interests. In the first year of their training, the focus is usually on familiarizing themselves with research fundamentals and methodology, while in subsequent years, it shifts to more in-depth research.

– Participation in young scientist councils, scientific clubs, which allow them to gain practical experience in conducting research and collaborate with colleagues.

– Carrying out collective scientific projects under the guidance of experienced instructors, enabling them to deepen their knowledge and skills in research and receive valuable feedback.

During the initial year of training, the emphasis lies on fostering essential personal traits like responsibility and determination. As learning progresses, learners delve deeper into the significance of research, integral to their professional development. Towards the end of their training, engaging in scientific endeavors becomes pivotal in shaping a comprehensive understanding of academic integrity and one's role in academia.

Application of professional techniques and participation in socially beneficial activities offer practical experience. Pedagogical practices prioritize professional orientation, facilitating direct interaction between aspiring PhDs and students.

This program aims to:

– Internalize values into meaningful constructs,

– Foster emotional-value communication within academia,

– Encourage reflection on future careers,

– Cultivate a desire for self-development.

The expanded pedagogical program encourages future PhDs to deeply reflect on academic values within their personal and professional journeys.

The development of future PhDs progresses through various stages within our system, starting with the adaptive-cognitive stage, where they adapt to the academic environment. At the activity-technological stage, they shape their position and demonstrate the profession's values through engagement in various activities. The role of instructors shifts from supervisory to collaborative, with learners taking the lead, guided by the culture of academic integrity.

Conclusion. The substantive component in shaping the culture of academic integrity among future PhDs manifests through various spheres of activity at three levels. Firstly, it encompasses designing the axiological-meaningful environment of higher education institutions. The second level involves the scientific-methodological work of the faculty, including academic supervisors, involved in the preparation of future PhDs. Lastly, the third level encompasses educational and scientific activities with future PhDs. Building the system involves both designing an appropriate educational and scientific environment and interacting with key stakeholders of this system.

BIBLIOGRAPHY:

1. Батечко Н., Михайліченко М. Феномен академічної доброчесності в контексті синергії наукових піходів. *Освітологія*. 2019. № 8. С. 26–33.

2. Гаруст Ю., Павленко Б. Академічна доброчесність – шлях до захисту інтелектуальної власності українських науковців. *Правові горизонти*. 2017. С. 88–95.

3. Згуровський М. Дипломована псевдоосвіта, або Суперечності перехідного періоду у сфері вищої освіти України. *Дзеркало тижня*. 2006. URL: http://gazeta.dp.ua/EDUCATION/diplomovana_psevdoosvita_abo_superechnosti_perehidnogo_periodu_u_sferi_vischoyi_osviti_ukrayini.html

4. Малогулко Ю.В., Затхей М.В. Проблеми академічної доброчесності у вищих навчальних закладах. *Матеріали XLVII науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ.* 2018. URL: https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hcvr/all-hcvr-2018/paper/view/3857

5. Меняйло В.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності : дис. … д.пед.н. : 13.00.04. Запоріжжя, 2020. 756 с.

6. Тицька Я. Академічна доброчесність та академічна відповідальність у забезпеченні якості освіти. *Теорія держави та права*. 2018. № 11. С. 192–195.

7. Bologna Seminar Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Salzburg, 3–5 February 2005. European University Association. URL: https://eua. eu/downloads/publications/salzburg%20recommendations%202005.pdf

8. Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF). European Comission. URL: https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors

9. Doctoral Education – Taking Salzburg Forward. Implementation and New Challenges. Brussels : EUA, 2016. 8 p. URL: https://www.eua cde.org/downloads/publications/2016_euacde_doctoral-salzburg-implementation-new challenges.pdf

10. Exploration of the implementation of the Principles for Innovative Doctoral Training in Europe: Final Report European Commission, DGRTDReference: ARES (2011) 932978. URL: https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5141476

11. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions. European Parliament. URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

12. Salzburg II Recommendations. European Universities' Achievements since 2005 in Implementing the Salzburg Principles. Brussels: EUA, 2010. 8 p. EUA. URL: https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20ii%20recommendations%202010. Pdf

13. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels : CS Ltd., 2015. 32 p.

REFERENCES:

1. Batechko, N., & Mykhailichenko, M. (2019). Fenomen akademichnoyi dobrochesnosti v konteksti synergiyi naukovikh pidkhodiv [The phenomenon of academic integrity in the context of synergy of scientific approaches]. *Osvitolohiya*, (8), 26–33 [in Ukrainian].

2. Harust, Yu., & Pavlenko, B. (2017). Akademichna dobrochesnist – shlyakh do zakhystu intelektualnoyi vlasnosti ukrayinskykh naukovtsiv [Academic integrity is a way to protect the intellectual property of Ukrainian scientists]. *Legal horizons.* P. 88–95 [in Ukrainian].

3. Zhurovskyy, M. (2006). Dyplomovana psevdoosvita, abo Superechnosti perekhidnoho periodu u sferi vyshchoyi osvity Ukrayiny [Graduated pseudo-education, or Contradictions of the transition period in the field of higher education in Ukraine]. *Mirror of the week.* № 6. URL: http://gazeta.dp.ua/EDUCATION/diplomovana_psevdoosvita_abo_superechnosti_perehidnogo_periodu_u_sferi_vischoyi_osviti_ukrayini.html [in Ukrainian].

4. Malohulko, Yu.V., & Zatkhey, M.V. (2018). Problemy akademichnoyi dobrochesnosti v Vyshchykh Navchalnykh zakladakh [Problems of academic integrity in Higher Education]. *Proceedings of the XLVII scientific and technical conference of VNTU departments.* URL: https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hcvr/all-hcvr-2018/paper/view/3857 [in Ukrainian].

5. Menyailo, V.I. (2020). Teoretychni i metodychni zasady pidgotovky maibutnikh doktoriv filosofiyi do doslidnytsko-innovatsiynoyi diyalnosti [Theoretical and methodological foundations of the preparation of future philosophy doctors for research and innovative activities]. *Thesis for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences, theory and methodology of professional education*. Zaporizhzhia. 756 [in Ukrainian].

6. Tytska, Y. (2018). «Akademichna dobrochesnist» ta «akademichna vidpovidalnist» u zabezpecheni yakosti osvity [«Academic integrity» and «academic responsibility» in ensuring the quality of education]. *Entrepreneurship, economy and law. Theory of state and law*, 11, 192–195 [in Ukrainian].

7. Bologna Seminar Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Salzburg, 3–5 February 2005. European University Association. URL: https://eua. eu/downloads/publications/salzburg%20recommendations%202005.pdf [in English].

8. Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF). European Comission. URL: https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors [in English].

9. Doctoral Education – Taking Salzburg Forward. Implementation and New Challenges (2016). Brussels : EUA. 8 p. URL: https://www.eua cde.org/downloads/publications/2016_euacde_doctoral-salzburg-implementation-new challenges.pdf [in English].

10. Exploration of the implementation of the Principles for Innovative Doctoral Training in Europe: Final Report European Commission, DGRTDReference: ARES (2011) 932978. URL: https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5141476 [in English].

11. Lisbon European Council 23 and 24 March 2000. Presidency Conclusions. European Parliament. URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm [in English].

12. Salzburg II Recommendations. European Universities' Achievements since 2005 in Implementing the Salzburg Principles (2010). Brussels: EUA, 8 p. EUA. URL: https://eua.eu/downloads/publications/salzburg%20ii%20recommendations%202010. Pdf [in English].

13. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2015). Brussels : CS Ltd. 32 p. [in English].

УДК 376:616:37.03:37.04.159.9
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.12

Ріта ЛИСЕНКО
студентка спеціальності 053 «Психологія»,
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»
ritalysenko008@gmail.com
ORCID: *0009-0003-2600-0324*

Вікторія ДРАЧЕНКО
кандидат педагогічних наук,
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»
viktoriapsp@gmail.com
ORCID: *0000-0002-9599-3177*

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ УМОВ ДЛЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ЕПІЛЕПСІЄЮ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. Мета статті – *висвітлити основні аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей, які хворіють на епілепсію.* ***Методологія*** *– загальнотеоретичне обґрунтування проблеми.* ***Наукова новизна*** *полягає у тому, що дітей з епілепсією прийнято вважати неповноцінним і що вони за замовчуванням мають перебувати або в спеціалізованих закладах, або на домашньому форматі навчання. Саме через такі твердження, діти, які мають цей діагноз, відчувають тиск від суспільства, підростаючи, поступово починають думати, що з ними щось не так, що вони не такі, як інші, й узагалі що з ними ніхто не хоче спілкуватися через їхню хворобу. Проте у статті було доведено, що якщо правильно організувати навчальний процес як у загальноосвітній школі, так і в спеціальній, такі діти можуть спокійно навчатися поряд зі своїми однолітками, оскільки багато з них мають нормативний інтелектуальний розвиток.* ***Висновки.*** *Завдяки комплексному підходу та співпраці педагога і психолога можна забезпечити сприятливі умови для всебічного розвитку та перебування дитини з епілепсією у загальноосвітньому та інклюзивному середовищі. Окрім того, надважливим завданням, яке лежить на психолого-педагогічному колективі, є інформування однокласників дитини про епілепсію: що це таке та як необхідно поводитися у разі нападу. Це необхідно для того, щоб дитина з епілепсією відчувала себе впевнено та спокійно серед однокласників, а вони, своєю чергою, не ставилися до неї з острахом чи упередженням. Оскільки діти з епілепсією все ж можуть навчатися в загальноосвітній школі, це говорить нам про те, що вони не є неповноцінним і можуть осилити програму на рівні своїх здорових однолітків. Звичайно, це залежить від багатьох чинників: віку, на який припав перший напад, ліків, які приймає дитина, тощо. Проте безперечною є думка про те, що ці діти можуть осилити загальноосвітню програму, ці діти, виростаючи, можуть зайняти керівну посаду або отримати грант на навчання за кордоном. Оскільки, вони не є чимось незвичайним, у них є певна особливість, але це не є основною перешкодою у їх соціалізації та адаптації. Саме тому психолого-педагогічний супровід займає важливе місце в житті дитини з особливими освітніми потребами, оскільки завдяки плідній роботі в обох напрямах можна досягти позитивного результату, завдяки якому такі діти не будуть себе відчувати неповноцінними.*

Ключові слова: *епілепсія, психолого-педагогічний супровід, інклюзивне середовище, діти з особливими потребами, судоми, епілептичний напад, адаптація, соціалізація.*

Rita LYSENKO
Student majoring in Psychology,
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"
ritalysenko008@gmail.com
ORCID: *0009-0003-2600-0324*

Viktoriia DRACHENKO
PhD in Pedagogy,
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"
viktoriapsp@gmail.com
ORCID: *0000-0002-9599-3177*

FEATURES OF CREATING INCLUSIVE CONDITIONS FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH EPILEPSY IN THE GENERAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The purpose *of the article is to highlight the main aspects of psychological and pedagogical support for children with epilepsy.* ***Methodology*** *– general theoretical substantiation of the problem.* ***The scientific novelty*** *is that children with epilepsy are generally considered to be inferior and that they should be in specialized institutions or home-based education by default. It is because of such statements that children with this diagnosis feel pressure from society, growing up, gradually begin to think that something is wrong with them, that they are not like others and, in general, that no one wants to communicate with them because of their diagnosis. However, this article has shown that if the educational process is properly organized in both general education and special education schools, such children can study alongside their peers, as many of them have normative intellectual development.* ***Conclusions –*** *thanks to an integrated approach and cooperation between a teacher and a psychologist, it is possible to provide favorable conditions for the comprehensive development and stay of a child with epilepsy in a general education and inclusive environment. In addition, a crucial task that lies with the psychological and pedagogical team is to inform the child's classmates about epilepsy, what it is and how to behave in the event of a seizure. This is necessary so that a child with epilepsy feels confident and calm among classmates, and they, in turn, do not treat him or her with fear or prejudice. The fact that children with epilepsy can still study in a general education school tells us that they are not inferior and can master the program at the level of their "healthy" peers. Of course, this depends on many factors: the age at which the first seizure occurred, the medications the child is taking, etc. However, it is undeniable that these children can master the general education program, these children can take a leadership position or receive a grant to study abroad when they grow up. Since they are not unusual, they have a certain peculiarity, but this is not the main obstacle to their socialization and adaptation. That is why psychological and pedagogical support plays an important role in the life of a child with special educational needs, as fruitful work in both directions can lead to a positive result that will help such children not to feel inferior.*

Key words: *epilepsy, psychological and pedagogical support, inclusive environment, children with special needs, seizures, epileptic seizure, adaptation, socialization.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві й досі побутує думка про те, що діти, які хворіють на епілепсію, не мають права перебувати в загальноосвітньому середовищі, серед їхніх «повноцінних» однолітків. Проте практика показує, що завдяки правильно організованій, спільній роботі як педагогів, так і практичних психологів можна забезпечити сприятливе середовище для розвитку дітей з особливими потребами. Окрім того, аналіз наукових джерел дає змогу зрозуміти, що діти, які мають судоми, цілком і повністю можуть знаходитися у звичайних, не спеціалізованих школах, оскільки багато з них мають нормальний рівень інтелекту, а відмінність від інших дітей полягає лише у наявності судом.

Мета статті – висвітлити основні аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей, які хворіють на епілепсію.

Виклад основного матеріалу. За визначенням О. Козирєвої, психолого-педагогічний супровід – це система професійної діяльності педагога та психолога, що спрямована на створення умов для позитивного розвитку стосунків дітей і дорослих в освітній ситуації. При цьому завдання психолога – виявити проблему, а педагога – допомогти налагодити взаємодію дитини, що має проблеми розвитку, з усіма учасниками освітнього процесу [4].

Основне, що необхідно сказати про поняття «супровід», то це те, що він задіює не лише саму дитину з особливими освітніми потре-

бами, а й безпосередньо інших учасників інклюзивного процесу, а саме: однокласників, педагогів, батьків тощо. Процес психолого-педагогічного супроводу в інклюзивній системі розглядається як метод та професійна система діяльності фахівців із різних галузей. База, на якій ґрунтується якісний супровід дитини з особливими освітніми потребами, – це безпосередньо психолого-педагогічна діагностика, яка включає у себе обстеження учнів за різними показниками, основною метою цього процесу є виявлення рівня розвитку тої чи іншої дитини, її основних психологічних функцій та якостей. Психолого-педагогічний супровід дитини здійснюється учасниками команди (педагогічний колектив), діяльність якої регулюється Наказом Міністерства освіти і науки України № 609 від 8 червня 2018 р. «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми проблемами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» [5].

За останні роки в Україні було здійснено значний стрибок у напрямі медичної та психолого-педагогічної допомоги дітям, які хворіють на епілепсію. Задіюються засоби масової інформації, які дають змогу розповсюдити інформацію про дану категорію дітей, створюються спеціальні програми та низка інших способів для того, щоб розповсюдити та змінити думку громадськості щодо категорії дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з епілепсією. Необхідно створити такі умови, щоб люди розуміли, що епілепсія – це не вирок, що такі діти мають таке ж саме право на навчання та виховання, як й інші нормотипові діти, їм необхідні наші підтримка та розуміння. А. Колупаєва вказує на те, що головним поштовхом до виходу таких дітей «із тіні» стали саме запроваджені зміни в законодавстві України в частині про інклюзивну освіту. Було створено новий підхід, нове бачення щодо освіти та навчання дітей з особливими потребами. Він орієнтується саме на потреби дитини, а не на порушення та супутні проблеми. Такий підхід дає можливість комплексної узгодженої роботи фахівців із різних сфер, але з однією метою – допомогти дітям з особливими потребами, у тому числі з епілепсією [2].

Варто зазначити основні завдання команди психолого-педагогічного супроводу, які були описані у вищезгаданому Примірному положенні:

1) збір анамнезу про розвиток дитини, які вона має освітні труднощі, які інтереси, створення, реалізації й моніторингу виконання індивідуальної програми розвитку;

2) визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг;

3) розроблення ІПР для кожної дитини з особливими освітніми потребами та моніторинг її виконання з метою користування й визначення динаміки розвитку дитини;

4) надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання;

5) створення належних умов для інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище;

6) проведення консультативної роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами щодо особливостей їх розвитку, навчання та виховання;

7) реалізація інформаційно-просвітницької діяльності у закладі освіти серед педагогічних працівників, батьків і дітей із метою запобігання дискримінації та порушенню прав дитини;

8) формування дружного і неупередженого ставлення до дітей з особливими освітніми потребами [4].

Необхідно сказати і про те, що сам термін «діти з особливими потребами» вказує на те, що існує певна необхідність в їх додатковій підтримці під час навчання, оскільки вони мають, відповідно, певні особливості розвитку. Найбільш поширеним та стандартизованим визначенням є поняття «особливі потреби» у країнах ЄС, яке було подано до Міжнародної класифікації стандартів освіти (International Standard Classification of Education). Такі діти потребують особливої та належної підтримки у вигляді персоналу, який надає допомогу та підтримку в процесі навчання; матеріалів, а саме різноманітних засобів навчання (допоміжні і корекційні); фінансової, тобто допомога з державного бюджету для отримання додаткових спеціальних послуг [3, с. 33].

У законодавчих актах та правових документах соціального спрямування йдеться про те, що в багатьох європейських країнах існує загальновживаний термін children with special needs, тобто «діти з особливими потребами». Як зазначає А. Колупаєва, такий термін дає

змогу змістити фокус із недоліків таких дітей на фіксацію уваги на їхніх особливих потребах [1, с. 12].

Окрім того, варто погодитися з думкою науковців про те, що психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами полягає у пролонгованості та динамічності. Така комплексна діяльність складається з п'яти компонентів:

– системного відслідковування за статусом дитини як медико-психологічним так і психолого-педагогічним, що дає змогу моніторити динаміку її психічного розвитку;

– забезпечення необхідних соціально-психологічних умов для ефективного психічного розвитку дітей та їх соціалізації;

– консультування, психокорекції та психологічної підтримки як систематичної психологічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами;

– психологічного консультування та підтримки батьків, у яких діти мають проблеми з розвитком;

– забезпечення сприятливих умов для соціалізації осіб з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх можливостей [4].

Важливими і необхідними, на нашу думку, є особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з епілепсією в освітньому середовищі. Було виділено такі ключові аспекти, як:

1. Адаптація до школи: психолого-педагогічний колектив забезпечує створення сприятливих умов для успішного входження дитини з епілепсією у шкільне середовище. Основним завданням на цьому етапі є створення позитивного настрою як у самої дитини, так і у її однокласників/однолітків, допомога в налаштуванні режиму дня та зниження впливу стресу.

2. Соціальна інтеграція: цей етап передбачає процес психоедукації, тобто роз'яснення або проведення лекцій на тему епілепсії, щоб дати зрозуміти як однокласникам, так і їхнім батькам, що це не є чимось страшним і діти з епілепсією абсолютно точно можуть співіснувати в одному колективі з іншими дітьми. Це дає змогу забезпечити розуміння та підтримку таких дітей.

3. Психологічна підтримка: цей аспект передбачає безпосередню роботу психологів із дітьми з епілепсією, які допомагають таким дітям навчитися справлятися зі своїми емоціями, стресом та тривожністю, навчитися розрізняти ці емоції та контролювати їх; окрім того, робота також спрямована на розвиток позитивної самооцінки.

4. Освітні рекомендації: цей аспект належить педагогам, які мають безпосередній контакт із батьками та надають певні рекомендації щодо навчання та використання спеціальних методик/підходів під час роботи з особами, які хворіють на епілепсію [2].

Окрім того, не лише психолого-педагогічний колектив має забезпечувати та закривити всі потреби дитини з особливими освітніми потребами, тому що основну роль в адаптації дитини до освітнього середовища відіграють саме батьки. Саме вони є головними людьми у житті дитини, окрім того, існує дуже багато способів, які дають змогу залучити батьків до освітнього процесу їхніх дітей, а саме:

– зв'язок учителя та батьків, який передбачає телефонні дзвінки, зустрічі, бесіди тощо;

– за потреби можна надати можливість комусь із батьків виступити у ролі тьютора;

– залучати батьків до корекційно-розвивальних занять або супроводжувати клас під час екскурсій тощо. Бути поряд, але не відлучати дитину від колективу.

Варто сказати також і про те, що якщо у класі є діти з особливими освітніми потребами, у нашому випадку – з епілепсією, педагогу необхідно на початку кожного навчального року провести зустріч із батьками цієї дитини та обговорити зміни, які відбулися у житті дитини, як фізичні, так і академічні, тим самим спрогнозувавши програму розвитку такої дитини на майбутній навчальний рік. Така взаємодія з родиною дитини дає позитивний результат у її розвитку, проте не слід забувати і про те, що педагог має мати позитивне ставлення до такої дитини, тим самим стаючи позитивним взірцем і для батьків, до якого їм захочеться наблизитися.

Кожен педагог, який має у класі дитину з епілепсією, повинен знати певні особливості поводження з такою дитиною, а саме: таким дітям необхідно відчувати себе «нормальними», і вони хочуть, щоб до них відносилися як і до інших учнів, оскільки для таких учнів епілептичний напад це щось тимчасове, на яке не слід загострювати увагу. Саме тому не слід обмежувати дитину від однолітків. Оскільки про хворобу оточуючі згадують лише в момент самого

нападу, поза тим епілептики нічим не відрізняються від своїх однолітків. У класі та й у школі загалом необхідно створити атмосферу позитивного ставлення, щоб така дитина відчувала себе повноцінною і головне – прийнятою. Також, як зазначалося вище, необхідно проводити лекції та бесіди про цю хворобу, щоб діти і батьки більше про це знали, не боялися, а, навпаки, підтримували, оскільки ми знаємо, що там, де є знання про проблему, там немає місця страху, лише розуміння. Окрім того, самій дитині теж варто пояснити, чому вона так почувається і що з нею відбувається, що вона не сама й у разі чого про неї подбає хтось із дорослих [6].

Однією з найважливіших інформацій, якою повинен володіти педагог, який має у класі дитину з епілепсією, є інструкція першої домедичної допомоги під час судомних нападів. Окрім того, учитель повинен знати, які ліки приймає дитина, у якому дозуванні та інтервал між прийомами, якщо це не монотерапія. Педагог, асистент учителя або медичний працівник повинні почергово або хтось один за домовленістю контролювати момент прийому ліків, які призначені дитині [2].

Надавати домедичну допомогу має уміти кожен працівник освітнього процесу, у тому числі й практичний психолог. Необхідно і важливо вести санітарно-просвітницьку роботу на дану тему, окрім того медсестра має розміщувати інформацію на цю тему.

Ось порядок дій, які необхідно виконати, коли в дитини все ж відбувся епілептичний напад. Поки медична сестра йтиме на допомогу, педагог або психолог має виконати такі дії, а саме розпочати домедичну допомогу:

1) заспокоїти оточуючих та припинити паніку серед дітей;

2) покласти дитину на підлогу і підкласти щось м'яке під голову;

3) перевернути дитину набік та розстібнути комірець на одязі, якщо він є;

4) якщо поряд є якісь предмети, прибрати їх, щоб дитина не травмувалася;

5) не робити дитині штучне дихання та не намагатися розкрити їй рот за допомогою підручних засобів;

6) після того як напад минув, необхідно очистити ротову порожнину дитини за допомогою серветки або хустинки, аби вона не похлинулася [6].

Висновки. Отже, у ході системного аналізу наукових джерел було з'ясовано, що існує проблема входження дитини з епілепсією у загальноосвітнє середовище, проте колективна робота психолога, педагога та лікаря дає змогу покращити умови перебування такої дитини у школі. Окрім того, як було зазначено, розроблено цілу низку програм для забезпечення комфортного навчання та розвитку дітей з епілепсією у колі однолітків. У цьому питанні важлива роль належить педагогу, оскільки саме він/вона має пояснити дітям, що відбувається з їхнім однокласником і чому так відбувається, що це не страшно і не соромно, особливо коли знати, що роботи у момент нападу. Саме від ставлення педагога до дитини з епілепсією залежить загальний настрій усього класу, тому тут також повинен підключатися психолог та проводити певну психоедукаційну роботу, а медсестра, своєю чергою, повинна показати першу домедичну допомогу на випадок нападу. Саме така злагоджена робота забезпечує позитивне входження та адаптацію дітей з епілепсією у соціальне середовище.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. Вип. 2. С. 7–18.

2. Колупаєва А.А. Соціально-педагогічна підтримка дітей з епілепсією в Україні. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. Вип. 3. С. 1–5.

3. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : навчальний посібник. Київ, 2011. 274 с.

4. Лещій Н.П. Сутність психолого-педагогічного супроводу школярів зі складними порушеннями розвитку в умовах освітнього процесу освітньо-реабілітаційного центру. *Корекційна педагогіка*. 2020. Вип. 23. Ч. 1. С. 55–58.

5. Садова І.І. Організація системи психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Гуманітарний форум. 2023. Т. 1. № 1. С. 28–34.

6. Щекотіліна Н.Ф. Інклюзія у фізичній культурі : навчальний посібник. Одеса, 2023. 202 с.

REFERENCES:

1. Kolupaieva, A.A. (2014). Inkliuzyvna osvita yak model sotsialnoho ustroiu [Inclusive Education as a Model of Social System]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special Child: Training and Upbringing,* 2, 7–18 [in Ukrainian].

2. Kolupaeva, A.A. (2015). Sotsialno–pedahohichna pidtrymka ditei z epilepsiieiu v Ukraini [Social and pedagogical support for children with epilepsy in Ukraine]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vukhovannia – Special Child: Training and Upbringing*, 3, 15 [in Ukrainian].

3. Kolupaeva, A.A., & Savchuk, L.O. (2011). Dity z osoblyvymy oswitnimy potrebamy ta orkhanizatsiia yikh navchannia [Children with special educational needs and the organization of their learning]. Kyiv [in Ukrainian].

4. Leshchii, N.P. (2020). Sutnist psyholoho–pedahohichnoho suprovodu shkoliariv zi skladnymy porushenniamy rozvytku v umovach osvitnioho protsesu osvitnio – rebilitatsiinoho tsentru [The essence of psychological and pedagogical support of schoolchildren with complex developmental disorders in the conditions of the educational process of the educational and rehabilitation center*]. Korektsiina pedahohika – Correctional Pedagogy*, 23, 55 – 58 [in Ukrainian].

5. Sadova, I.I. (2023). Orhanizatsiia systemy psykholoho – pedahohichnoho suprovodu dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy [Organization of the system of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs]. *Humanitarny forum – Humanitarian Forum,* 1, 28–34 [in Ukrainian].

6. Shchekotilina, N.F. (2023*). Inkliuziia u fizychnii kulturi [Inclusion in Physical Culture].* Odesa [in Ukrainian].

УДК 159.9:159.95:159.952:159.953:159.955.37.03:37.032
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.13

Ріта ЛИСЕНКО
студентка спеціальності 053 «Психологія»,
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»
ritalysenko008@gmail.com
ORCID: *0009-0003-2600-0324*

Вікторія ДРАЧЕНКО
кандидат педагогічних наук,
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»
viktoriapsp@gmail.com
ORCID: *0000-0002-9599-3177*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ, ХВОРИХ НА ЕПІЛЕПСІЮ

Анотація. Мета статті – *висвітлити основні проблеми розвитку пізнавальної сфери у дітей, які хворіють на епілепсію, та їх адаптації у соціумі.* ***Методологія*** *– загальнотеоретичне обґрунтування проблеми.* ***Наукова новизна*** *полягає у тому, що у ході використання методу аналізу наукової літератури було підтверджено той факт, що діти, які хворіють на епілепсію, мають явно виражені проблеми з розвитком пізнавальної сфери та адаптації у соціумі, що, своєю чергою, дає змогу заглибитися у проблему для більшого її розуміння і створення відповідної корегувальної програми, оскільки у науковій літературі існує досить мало праць щодо корекції пізнавальної сфери у дітей з епілепсією. Саме завдяки створенню корекційної програми для даної категорії дітей можна забезпечити сприятливі умови для розвитку пізнавальних функцій та зменшення негативного впливу на їх перебіг.* ***Висновки****. Нормативний розвиток пізнавальної сфери є необхідною умовою для всебічного та успішного розвитку дитини. На жаль, дітям з епілепсією доводиться прикладати у декілька разів більше зусиль для нормального функціонування у соціумі. Внутрішнє відчуття дітей, що вони не такі, як інші діти, що до них ставляться інші вимоги і загалом поводяться з ними інакше, дуже часто призводить до замкнутості та відчуженості, небажання брати участь у колективній роботі, та й у цілому є труднощі з адаптацією та навчанням. Усе це впливає безпосередньо і на самооцінку дитини. Тому саме перед нами, психологами та педагогами, ставиться неймовірне завдання – створення сприятливих умов та методичного забезпечення, яке допоможе дітям з особливими потребами розкрити свій потенціал. Саме психологи та педагоги повинні створювати позитивні взаємини між дітьми, усіляко підтримувати та скеровувати дітей задля створення гармонійної та позитивної атмосфери в класі. Саме завдяки злагодженій роботі психолого-педагогічного колективу можна досягти неймовірних результатів у створенні сприятливих умов для дітей, хворих на епілепсію, під час навчання, тому що для них входження у соціум є запорукою своєрідного успіху.*

Ключові слова: *епілепсія, діти, коморбідні стани, порушення пізнавальних функцій, соціалізація, епілептичний напад, хронічне захворювання, інтелектуальна діяльність, емоційна сфера.*

Rita LYSENKO
Student majoring in Psychology,
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"
ritalysenko008@gmail.com
ORCID: *0009-0003-2600-0324*

Viktoriia DRACHENKO
PhD in Pedagogy,
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"
viktoriapsp@gmail.com
ORCID: *0000-0002-9599-3177*

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE SPHERE IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH EPILEPSY

Abstract. The purpose *of the article is to highlight the main problems of cognitive development in children with epilepsy and their adaptation in society.* ***Methodology*** *– general theoretical substantiation of the problem.* ***Scientific novelty*** *– based on the fact that in the course of using the method of analysis of scientific literature, it was confirmed that children with epilepsy have pronounced problems with the development of the cognitive sphere and adaptation in society, which in turn allows us to delve into the problem for a better understanding and create an appropriate correctional program, since there are few works in the scientific literature on the correction of the cognitive sphere in children with epilepsy. Since it is through the creation of a correctional program for this category of children that favorable conditions can be provided for the development of cognitive functions and reduce the negative impact on their course.* ***Conclusions*** *– Normative development of the cognitive sphere is a prerequisite for the comprehensive and successful development of a child. Unfortunately, children with epilepsy have to make several times more efforts to function normally in society. Children's internal feeling that they are not like other children, that they are subject to different requirements and are generally treated differently often leads to withdrawal and alienation, unwillingness to participate in teamwork, and difficulties with adaptation and learning. All this directly affects the child's self-esteem. Therefore, we, psychologists and teachers, are faced with the incredible task of creating favorable conditions and methodological support that will help children with special needs to reach their potential. It is psychologists and teachers who should create positive relationships between children, support and guide them in every way possible to create a harmonious and positive atmosphere in the classroom. Because it is thanks to the coordinated work of the psychological and pedagogical team that incredible results can be achieved in creating favorable conditions for children with epilepsy during their studies, because for them, entering society is a guarantee of a kind of success.*

Key words: *epilepsy, children, comorbid conditions, cognitive impairments, socialization, epileptic seizure, chronic illness, intellectual activity, emotional sphere.*

Постановка проблеми. Сьогодні актуальною та недостатньо вивченою є проблема розвитку пізнавальних процесів у дітей, хворих на епілепсію. Окрім того, важливим постає питання входження дитини з епілепсією у загальноосвітній простір та її там перебування. Суспільство ставить перед дітьми нові умови, однак не всі діти здатні виконати ці умови. До того ж дослідження вказують на те, що епілепсія як неврологічне порушення посідає четверте місце за поширеністю у світі. І з кожним роком таких дітей в Україні стає все більше (А. Колупаєва, В. Мартинюк, В. О. Свістильник, Т. В. Коноплянко, В. І. Коростій, Л. Б. Мар'яненко, Ю. А. Бабкіна, В. В. Чернявський, Н. О. Федорченко та ін.). Окрім того, епілепсія має значний вплив на розвиток як інтелектуальної, так і особистісної сфери дитини, що, своєю чергою, призводить до зниження її можливостей успішно засвоювати навчальну програму в школі і, як результат, дезадаптації в освітньому середовищі.

Епілепсія – це розлад головного мозку, що характеризується стійкою схильністю до виникнення епілептичних нападів, а також нейробіологічними, когнітивними, психологічними і соціальними наслідками цього стану.

Характерним для дітей з епілепсією є наявність гіперактивності, конфліктності, відзначається також наявність тривожно-депресивних розладів, порушення емоційно-вольової сфери та характерні зміни особистості. Дуже часто епілепсія поєднується з коморбідністю, у такому разі спостерігається затримка психічного розвитку, затримка мовлення, зниження функції уваги, в'язкість мислення, порушення

діяльності пам'яті та інших пізнавальних функцій. Окрім того, у дітей спостерігається низка психологічних проблем, оскільки наявність такої хвороби, як було вказано вище, впливає на формування когнітивних, емоційних та регуляторних процесів.

Саме тому діти з епілепсією виступають об'єктами сучасних глибоких досліджень фахівців різних галузей, таких як психологія, корекційна педагогіка (спеціальна та соціальна), клінічна психологія, неврологія і навіть логопедія.

Мета статті – виокремити основні аспекти розвитку епілепсії та її безпосереднього впливу на формування пізнавальних процесів у дітей, які страждають на судомні напади.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи наукові джерела, було встановлено, що епілепсія займає четверте місце у світі з найпоширеніших неврологічних захворювань. Понад 65 млн людей на планеті зіткнулися із цією проблемою. Варто вказати і той факт, що у 90% випадків епілепсія розвивається саме у дитячому віці. На даний момент в Україні зареєстровано близько 450 тис людей з епілепсією, із них 22 тис – діти [6].

Епілепсія – це розлад головного мозку, що характеризується стійкою схильністю до виникнення епілептичних нападів, а також нейробіологічними, когнітивними, психологічними і соціальними наслідками цього стану. Визначення епілепсії вимагає виникнення принаймні одного епілептичного нападу [7].

Епілептичний напад – тимчасове виникнення клінічних проявів та/або симптомів унаслідок патологічної надмірної або синхронної нейрональної діяльності мозку [7].

Епілепсія являє собою складне поліетологічне захворювання, яке за своєю природою є хронічним. Воно проявляється судомними нападами, які повторюються, а також безсудомними параксизмами, змінами особистості та коморбідними станами. Захворювання пов'язане з виникненням у певних ділянках мозку патологічного збудження, яке впливає на свідомість людини та є причиною виникнення судом. Науковці вказують на те, що за останні декілька років наука просунулася вперед у питанні лікування епілепсії, але поряд із таким бажаним покращенням стоїть питання вивчення та корекції проявів епілепсії. Йдеться не лише про судомні напади, а й про когнітивні порушення, психози на тлі хвороби, зміни в емоційно-афективній сфері, наявність компульсій, енцефалопатій, тривожно-депресивних розладів та панічних атак [1].

На жаль, у вітчизняній та зарубіжній літературі немає достатньо робіт, які були б присвячені дослідженню пізнавальних функцій у дітей, які хворіють на епілепсію. Проте тими авторами, які все ж займаються цим питанням, було відзначено, що у 60% хворих на епілепсію спостерігається порушення як інтелектуальних, так і мнестичних функцій; окрім того, слід зазначити, що при епілепсії психічні розлади займають друге місце після судом. Це дає змогу зрозуміти, наскільки складним та заплутаним є дане захворювання, яке базується не лише на наявності нападів, а й має складний синдромокомплекс [9].

Як було зазначено раніше, великий відсоток захворювань на епілепсію проявляється саме у дітей і припадає на вік до 16 років. Така тенденція пов'язана як із несприятливим впливом екзогенних чинників, а саме внутрішньоутробних, інфекційних, травматичних тощо, так і з віковими кризами та несформованістю структур головного мозку, що призводить до уразливості церебральних структур у дітей. Такий перебіг і призводить до порушення як пізнавальних, так і поведінкових функцій [3].

Беручи до уваги вище зазначене, слід указати й особистісні риси дитини, яка хворіє на епілепсію, а саме: педантизм, який доходить до абсурду, знижена гнучкість, яка зумовлена напруженням м'язів, егоцентризм, виражена схильність до дисфорій та імпульсивних учинків, присутні також злопам'ятність, порушення афективної сфери, лабільність емоційної сфери, яка проявляється у раптових вибухах агресії, та перехід від екстатичної до гнівливо-роздратованої поведінки. Окрім того, хворі на епілепсію легко дратуються, торпідність поєднується з озлобленістю, наявні жорстокість та виражена агресія [3].

Для дітей, хворих на епілепсію, характерною є наявність стереотипної поведінки, таким дітям важко перелаштуватися на новий режим або пристосуватися до нових умов. Ба більше, навіть дрібні зміни в уже налагодженому порядку життя можуть стати причиною неабиякого обурення та протесту. Такі діти не терп-

лять, коли хтось чіпає, забирає або переміщує їхні речі. Вони дуже скрупульозно ставляться до виконання доручених їм завдань, хоча темп їх виконання характеризується як сповільнений та з малою продуктивністю [5].

На думку Крапеліна, окрім зазначеного, у змінах особистості при епілепсії бере участь зниження функцій пізнавальних процесів, а саме: заторможеність мисленнєвих процесів, порушення пам'яті, звуження кола інтересів, інертність психічних процесів. У разі прогредієнтного розвитку епілепсії проявляються характерні риси недоумства, яке проявляється у вищезазначених інертності нервових процесів, патології мислення, яке характеризується малорухливістю, виникають труднощі у перемиканні, має персеверативний характер, що проявляється у повторенні одних і тих самих думок, при цьому людина не може відокремити головне від другорядного. Окрім того, унаслідок того, що мислення стає деталізованим, хворі на епілепсію дуже сильно звертають свою увагу на дрібниці та деталі, плутаються у цих дрібницях та втрачають основну тему бесіди, оскільки поряд із порушеним мисленням проявляється розсіяність уваги. Характерним також є зниження рівня процесу узагальнення та відволікання. У процесі прогресування когнітивних порушень хворих, що страждають на епілепсію, мовлення стає бідним, олігофазичним, монотонним, сповільненим за темпом. Мовлення у таких людей зазвичай багатослівне, але має багато непотрібних уточнень [2].

Поступово проявляються проблеми з пам'яттю, які характеризуються зниженням її функцій, особливо при цьому страждає короткочасна пам'ять; важко запам'ятати невеликі тексти або вивчити щось на пам'ять, щоб це зробити, хворий має прикласти неабияких зусиль, особливо поряд із розсіяною увагою.

За даними досліджень інтелектуальної діяльності вченими Ю. М. Завалко та Н. Г. Вишневською стало відомо, що рівень узагальнень і виключень у дітей знижений. Абстрактне і логічне мислення недостатньо розвинене, спостерігаються розлади узагальнення, абстрактного мислення, ригідність, повільність, зниження розумових процесів, застій емоційних переживань, а також можлива наявність депресивності, плаксивості та виснаження [3].

Нерідко симптоми епілепсії проявляються і на соматичному рівні. Такі люди часто можуть відчувати запаморочення, відчуття задухи, підвищене серцебиття або тахікардію, тремор, слабкість, нестачу повітря, проблеми зі шлунком, підвищене потовиділення, дискомфорт у грудях тощо. Окрім того, існує можливість наявності у хворих дереалізації та/або деперсоналізації, які можуть бути передвісниками парціального нападу [3].

Дослідниками було виділено різні ступені когнітивних порушень, до яких належать: легкі, помірні, важкі та суб'єктивні, вони не знаходять об'єктивного підтвердження, проте є попередниками подальшого розвитку когнітивного зниження. Виділяють чотири клінічні варіанти помірних когнітивних порушень:

1) амнестичний монофункціональний тип – характеризується вибірковим порушенням пам'яті поряд із відносним збереженням інших когнітивних функцій;

2) амнестичний мультифункціональний тип, який проявляється у поєднанні порушення пам'яті та інших когнітивних порушень;

3) мультифункціональний тип без порушення пам'яті, що характеризується множинними когнітивними порушеннями за відносно збереженої пам'яті;

4) монофункціональний неамнестичний тип указує на наявність дефіциту однієї з когнітивних функцій, проте без ураження пам'яті [2].

Беручи до уваги описані вище інтелектуальні та поведінкові порушення дітей з епілепсією, можна чітко зрозуміти, що вони часто мають ознаки шкільної неуспішності та потребують спеціальної психолого-педагогічної підтримки, яка враховує їхні психологічні та психофізіологічні особливості. Як зазначає А. Колупаєва, причинами шкільної неуспішності можуть бути порушення психіки та поведінки, які мають високий рівень коморбідності з епілепсією. Під коморбідністю маються на увазі супутні порушення, такі як аутизм, специфічні затримки розвитку мовленнєвої функції, порушення поведінки, пізнавальних функцій, розлади з дефіцитом уваги та гіперактивністю, депресивність, тривожність тощо. Саме коморбідні психічні розлади, а не епілептичні напади, часто зумовлюють обмеження життєдіяльності, зокрема особливі потреби під час навчання. Дослідження науковців указують на те, що частина дітей з епілепсією мають нормальний розумовий розвиток, із мінімальними порушеннями

(наприклад, дефіцит уваги), і можуть навчатися нарівні зі своїми однолітками в загальноосвітній школі [6].

Проте інша частина, а це близько третини осіб, які страждають на епілепсію, мають супутні коморбідні розлади, які, своєю чергою, також характеризуються психіатричними розладами, такими як депресія, тривожність, дисфорія тощо. Варто зазначити, що поширеність розладу дефіциту уваги та гіперактивності вище саме за дитячої епілепсії порівняно із загальною популяцією, на це вказують показники у процентному співвідношенні, а саме 30–40% у дітей з епілепсією. Такі розлади значно ускладнюють перебіг основного захворювання і є причиною погіршення загальної якості життя [8].

У разі наявності щоденних або дуже частих нападів (декілька разів на тиждень) необхідно забезпечити дитину інтенсивним лікуванням та звільненням від шкільного навантаження. Для тих дітей, котрі страждають частими нападами, що, відповідно, і призводить до зниження інтелектуальної функції та наявності супутніх коморбідних порушень, варто в індивідуальному порядку вирішити питання перебування такої дитини у загальноосвітньому середовищі, оскільки для таких дітей існують спеціалізовані заклади інклюзивної освіти з інтенсивною педагогічною корекцією [6].

На основі вище сказаного варто зазначити важливість проблеми входження дітей з епілепсією у загальноосвітнє середовище, їх соціалізації та адаптації. Це питання є дуже важливим, оскільки здебільшого коли батьки намагаються влаштувати дитину з епілепсією до садочка або школи, вони натикаються на відмову, оскільки для того щоб узяти таку дитину до загальноосвітнього середовища, перш за все необхідна кваліфікаційна обізнаність усього педагогічного колективу щодо медичної та психологічної допомоги таким дітям. Проте, за даними іноземних дослідників, саме соціалізація таких дітей дає змогу суттєво знизити частоту епілептичних нападів, її введено до критеріїв ефективного лікування епілепсії. Саме за умов належного лікування та дотримання необхідних застережливих засобів особи, які хворіють, можуть вести повноцінне життя [6].

Висновки. Системний аналіз теорії та практики дав змогу вивчити та прослідкувати сучасний стан проблеми розвитку пізнавальних процесів у дітей, хворих на епілепсію. Аналіз цього стану підтвердив актуальність дослідження та його перспективність. Зрозумілим стало уявлення про складність, багатогранність та міжгалузевість проблеми дітей з епілепсією та її різнобічного розвитку. Окрім того, було встановлено, що поряд із названими порушеннями так само нашаровуються інтелектуальні, поведінкові та емоційні порушення, що являють собою перешкоду для адаптації дітей-епілептиків у соціумі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блажина І.Ю., Кобевка В.М., Коростій В.І. Застосування психоедукації та когнітивно-поведінкової терапії у пацієнтів з епілепсією. Особлива дитина: навчання і виховання. 2020. Вип. 26. С. 26–32.

2. Блажина І.Ю., Коростій В.І. Нейропсихологічні дослідження пацієнтів, що страждають на епілепсію, з когнітивними розладами. Psychosomatic Medicine and General Practice. 2019. Вип. 4. Ч. 1. С. 1–6.

3. Бобовнікова Є.М., Вишневська Н.Г., Завалко Ю.М., Чудакова Л.Б. Діагностика інтелектуально-мнестичних розладів у дітей з епілепсією. Український вісник психоневрології. 2011. Т. 19. №. 4. С. 74–77.

4. Візір І.В., Казьолкін А.О., Сікорська М.В. Епілепсія. Сучасні принципи діагностики та лікування : навчальний посібник. Запоріжжя, 2019. С. 153.

5. Дзюбинська М.Я. Вікова динаміка розвитку внутрішньої картини здоров'я дітей, хворих на епілепсію : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2018. 250 с.

6. Колупаєва А.А. Соціально-педагогічна підтримка дітей із епілепсією в Україні. Особлива дитина: навчання і виховання. 2015. Вип. 3. С. 1–5.

7. Fisher R.S., van Emde Boas W., Blume W., et al. Epileptic seizures and epilepsy: definitions proposed by the International League Against Epilepsy (ILAE) and the International Bureau for Epilepsy (IBE). Epilepsia. 2005. no. 46. P. 470–472.

8. Gandy M., Karin E., Fogliati V.J., McDonald S., et al. A feasibility trial of an internet-delivered and transdiagnostic cognitive behavioral therapy treatment program for anxiety, depression, and disability among adults with epilepsy. Epilepsia. 2016. no. 57. P. 1887–1896.

9. Hauser, W.A. Epidemiology and genetics of epilepsy. Epilepsy. 1993. P. 267–284.

REFERENCES:

1. Blazhyna, I.Yu., Kobevka, V.M., & Korostii, V.I. (2020). Zastosuvannia psykhoedukatsii ta kohnityvno – povedinkovoii terapii u patsiientiv z epilepsiieiu [Application of psychoeducation and cognitive – behavioral therapy in patients with epilepsy]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia* – Special Child: Education and Upbringing, 26, 26–32 [in Ukrainian].

2. Blazhyna. I.Yu., & Korostii, V.I. (2019). Neiropsykhologichne doslidzhennia patsiientiv yaki strazhdaiut na epilepsiiu z kohnityvnymy rozladamy [Neuropsychological studies of patients with epilepsy and cognitive disorders]. *Psykhosomatychna medetsyna ta zahalna praktyka* – Psychosomatic Medicine and General Practice, 4(1), 1–6 [in Ukrainian].

3. Bobovnikova, Ye.M., Vyshnevskaia, N.G., Zavalko, Yu.M., & Chudakova, L.B. (2011). Diahnostyka intelektualno – mnestychnykh rozladiv u ditei z epilepsiieiu [Diagnosis of intellectual-memory disorders in children with epilepsy]. *Ukrainskyj visnyk psykhonevrologii* – Ukrainian Journal of Psychoneurology, 4, 74–77 [in Ukrainian].

4. Vizir. I.V., Kazolkin. A.O., & Sikorska. M.V. (2019). *Epilepsiia. Suchasni pryntsypy diahnostyky ta likuvannia* [Epilepsy. Modern principles of diagnosis and treatment]. Zaporizhia [in Ukrainian].

5. Dziubinska, M.Ya. (2018). Vikova dynamika rozvytku vnutrishnioii kartyny zdorovia ditei khvoryh na epilepsiiu [Age dynamics of the development of the internal health picture of children with epilepsy]. Doctor's thesis. Ivano – Frankivsk [in Ukrainian].

6. Kolupaieva, A.A. (2015). Sotsialno – pedahohichna pidtrymka ditei z epilepsiieiu v Ukraini [Social and pedagogical support for children with epilepsy in Ukraine]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vukhovannia* – Special Child: Education and Upbringing, No. 3, 1–5 [in Ukrainian].

7. Fisher, R.S., van Emde Boas, W., Blume, W., et al. (2005). Epileptic seizures and epilepsy: definitions proposed by the International League Against Epilepsy (ILAE) and the International Bureau for Epilepsy (IBE). Epilepsia. no. 46. P. 470–472 [in English].

8. Gandy, M., Karin, E., Fogliati, V.J., & McDonald, S. et al. (2016). A feasibility trial of an internet-delivered and transdiagnostic cognitive behavioral therapy treatment program for anxiety, depression, and disability among adults with epilepsy. Epilepsia. no. 57. P. 1887–1896 [in English].

9. Hauser, W.A. (1993). Epidemiology and genetics of epilepsy. Epilepsy. P. 267–284 [in English].

УДК 373.147:004.031.42
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.14

Ольга МАТВІЯС
старший викладач кафедри української та іноземних мов,
Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського
matviyasolga@ukr.net
ORCID: *0000-0002-5541-1857*

Наталія ГОРОДЕЦЬКА
кандидат наук, доцент кафедри іноземних мов,
Львівський національний університет природокористування
19hnh74@gmail.com
ORCID: *0000-0002-9403-0272*

ЗАПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИК ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. *У статті проаналізовано особливості запровадження методик дистанційного навчання у закладах вищої освіти, його переваги та недоліки. Зокрема, розглянуто виклики, з якими стикаються заклади вищої освіти у процесі переходу до дистанційного навчання, а також перспективи розвитку цієї форми освіти.* ***Мета*** *статті полягає в аналізі особливостей запровадження методик дистанційного навчання в освітній процес закладів вищої освіти. Під час проведення дослідження застосовувалися такі* ***методи****: аналіз та синтез літературних джерел, порівняння, абстрагування й систематизація.* ***Наукова новизна*** *полягає у тому, що запровадження методик дистанційного навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) очевидна у зв'язку з такими об'єктивними чинниками, як: насамперед, масштабні бойові дії та терористичні операції на всій території України, що вимагає розроблення альтернативних форматів навчання для забезпечення безпеки студентів та персоналу ЗВО; швидкі технологічні зміни та зростання використання цифрових інструментів у всіх сферах життя; гнучкість та доступність освіти для студентів; інновації в освіті, що сприяють розвитку нових педагогічних методик, використанню інтерактивних технологій та персоналізованому навчанню.* ***Висновки.*** *Запровадження методик дистанційного навчання у ЗВО є надзвичайно актуальним завданням, яке вимагає комплексного підходу та врахування різних аспектів, починаючи від технічних можливостей до психологічного та соціального впливу на учасників освітнього процесу. Незважаючи на виклики, які виникають під час переходу до дистанційного навчання, його перспективи розвитку відкривають широкі можливості для вдосконалення освітнього процесу та забезпечення доступності освіти для всіх. Запровадження цієї форми навчання у вищій освіті сприяє актуалізації змісту, форм та методів навчання відповідно до поточних вимог суспільства. Ефективність дистанційного навчання значною мірою залежить від науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення закладу вищої освіти, а також від рівня підготовки викладачів та готовності студентів до такого виду навчання.*

Ключові слова: *дистанційне навчання, методики дистанційного навчання, інновації, інтерактивні технології.*

Olha MATVIYAS
Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages,
Lviv State University of Physical Culture named after Ivan Boberskij
matviyasolga@ukr.net
ORCID: *0000-0002-5541-1857*

Nataliya HORODETSKA
PhD, Associate Professor of Foreign Language Department,
Lviv National Environmental University
19hnh74@gmail.com
ORCID*: 0000-0002-9403-0272*

IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING METHODS INTO HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. *This article analyzes the peculiarities of the introduction of distance learning methods in higher educational institutions of higher education institutions, its advantages and disadvantages. In particular, the article examines*

*the challenges faced by higher education institutions in the process of transition to distance learning, as well as the prospects for the development of this form of education. The **purpose** of the article is to analyze the features of the introduction of distance learning methods into the educational process of higher education institutions. The following **methods** were used during the research: analysis and synthesis of literary sources, comparison, abstraction and systematization. The **scientific novelty** lies in the fact that the introduction of distance learning methods in higher education institutions is evident in connection with the following objective factors: first of all, large-scale hostilities and terrorist operations throughout Ukraine, which requires the development of alternative education formats for ensuring the safety of students and staff of higher education institutions; rapid technological changes and the growing use of digital tools in all spheres of life; flexibility and accessibility of education for students; innovations in education that contribute to the development of new pedagogical methods, the use of interactive technologies and personalized learning. **Conclusions.** The introduction of distance learning methods in higher education institutions is an extremely urgent task that requires a comprehensive approach and consideration of various aspects, starting from technical capabilities to the psychological and social impact on the participants of the educational process. Despite the challenges that arise when transitioning to distance learning, its development prospects open wide opportunities for improving the educational process and ensuring the availability of education for all. The introduction of this form of education in higher education contributes to the actualization of the content, forms, and methods of education in accordance with the current requirements of society. The effectiveness of distance learning depends to a large extent on the scientific-methodical and material-technical support of the institution of higher education, as well as on the level of training of teachers and the readiness of students for this type of education.*

***Key words:** distance learning, methods of distance learning, innovations, interactive technologies.*

Постановка проблеми. У зв'язку з розвитком інформаційних технологій та змінами у суспільстві дистанційне навчання стає усе більш актуальним у вищій освіті. Актуальність теми запровадження методик дистанційного навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) очевидна у зв'язку з такими об'єктивними чинниками, як: насамперед, масштабні бойові дії та терористичні операції на всій території України, що вимагає розроблення альтернативних форматів навчання для забезпечення безпеки студентів та персоналу ЗВО; швидкі технологічні зміни та зростання використання цифрових інструментів у всіх сферах життя; гнучкість та доступність освіти для студентів; інновації в освіті, що сприяють розвитку нових педагогічних методик, використанню інтерактивних технологій та персоналізованому навчанню. Отже, запровадження методик дистанційного навчання у ЗВО стає актуальною темою, яка відповідає вимогам сучасності та сприяє поступовому розвитку освітнього процесу.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Проблема впровадження та використання інформаційно-комунікаційних технологій у ЗВО була предметом праць таких науковців, як Т. Вахрущева, В. Кухаренко, В. Осадчий, О. Рибалко, О. Скубашевська, А. Хуторський та ін. Особливості розвитку дистанційної освіти вивчали такі вчені: Р. Деллінг, Г. Рамблє, Д. Кіган, М. Мур, А. Кларк, М. Томсон, О. Андрєєв, І. Козубовська, В. Олійник, А. Хуторський та ін. Дослідженням психолого-педагогічних особливостей дистанційного навчання займалися науковці В. Долинський, О. Кареліа, Ю. Овод, В. Олійник, А. Семенова, П. Стефаненко.

О. Самойленко вважає, що дистанційна освіта є універсальною формою навчання, вона базується на використанні традиційних та нових інформаційних технологій, на технічних засобах, які створюють вільний вибір освітніх дисциплін для здобувача вищої освіти та діалогічне спілкування, обмін інформацією з викладачем; при цьому процес навчання не залежить від розташування його учасників у просторі й часі [7, с. 51].

Метою дослідження є аналіз особливостей запровадження методик дистанційного навчання в освітній процес закладів вищої освіти. Ми використали такі **методи дослідження**: аналіз та синтез літературних джерел, порівняння, абстрагування й систематизація.

Виклад основного матеріалу. Зміна соціально-технологічних аспектів життя людини призвела до необхідності зміни всієї системи освіти. Освіта як найважливіший елемент соціалізації індивіда сьогодні все більше реформується завдяки структурним змінам у суспільстві, що відбуваються під впливом нових інформаційних технологій.

Перехід від традиційного навчання до комп’ютеризованої освіти вимагає нових підходів до викладання, тому з’являється необхідність у розробленні електронних навчальних комплексів, покликаних узагальнити, систематизувати і наочно представити використовувану в навчальному процесі інформацію [2].

Українські освітні заклади, зокрема заклади вищої освіти, у контексті цифровізації освіт-

нього процесу стикаються з низкою викликів, серед них:

1. Потреба у розробленні моделі цифровізації, яка враховуватиме особливості та автономію кожного навчального закладу.

2. Необхідність формування оптимальної структури закладу вищої освіти та її ефективного поєднання у систему.

3. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій та навчальних засобів у дієві мережеві інструменти.

4. Визначення ролі та завдань для наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників в умовах активного застосування цифрових технологій у навчальному процесі.

5. Перехід від традиційного «аудиторного» освітнього простору до віртуально-мережевого.

6. Розроблення та запровадження ефективних методів та прийомів дистанційного навчання.

7. Налагодження ефективної комунікації між усіма учасниками освітнього процесу в мережевому середовищі [3, с. 1–6].

Розвиток системи інформатизації освіти в Україні потребує постійної модернізації методичних і дидактичних підходів під впливом сучасних інформаційних технологій. Однією з нових форм навчання є дистанційна освіта, яка базується на використанні інформаційно-комунікаційних технологій. Ця технологія розвивається разом зі створенням відкритої та доступної системи освіти, спрямованої на підготовку конкурентоздатного фахівця. З огляду на зростання світового інтересу до дистанційної освіти, можна передбачити, що цей напрям розвитку матиме значний вплив на забезпечення різноманітних потреб [6].

Система дистанційного навчання в Україні лише починає свій розвиток, але з використанням світового досвіду та поєднанням передових технологій із найкращими практиками класичних форм навчання вона може швидко розширитися. Широке впровадження та розвиток дистанційної освіти в Україні потребують розв'язання низки завдань у таких напрямах: управління та організаційне забезпечення; матеріально-технічне та фінансове забезпечення; кадровий розвиток для потреб дистанційної освіти; методична підтримка, ураховуючи специфіку дистанційного навчання; просування дистанційної освіти на освітньому та робочому ринках.

Метою упровадження дистанційного навчання у закладах вищої освіти є:

– забезпечення підтримки традиційного навчального процесу шляхом проведення дистанційних курсів;

– підвищення якості освіти;

– підготовка конкурентоздатних фахівців, які можуть успішно виходити на ринок праці;

– залучення здобувачів освіти, які не можуть відвідувати очні заняття;

– привернення більшої кількості слухачів;

– створення єдиного інформаційного простору для закладів вищої освіти [5, с. 14–20].

Серед основних завдань використання технологій дистанційного навчання у вищих навчальних закладах можна виділити створення оптимальних умов для здобувачів освіти у процесі отримання вищої освіти, а також підвищення кваліфікації викладацького складу та перепідготовку кадрів за допомогою упровадження новітніх інформаційно-комунікаційних та психолого-педагогічних технологій навчання [9, с. 19].

Дистанційне навчання містить усі властиві навчальному процесу компоненти системи навчання: зміст, цілі, організаційні форми, засоби, системи контролю й оцінки результатів [4, с. 7–10].

Зокрема, це можуть бути:

– дистанційні курси;

– електронна пошта;

– форум та блоги;

– чати і ICQ;

– теле- і відеоконференції і т. д.

Тому цей тип навчання за своєю методологією може претендувати на окрему форму навчання.

В. Осадчий установив, що середовище дистанційного навчання відбувається за допомогою віддаленої технології, що утворюється двома способами:

− за допомогою платформ (систем) дистанційного навчання (Moodle, DingTalk, Zoom, Microsoft Teams, Classdojo та GoogleClassroom та ін.);

− за допомогою сукупності служб та сервісів мережі Інтернет (блог, електронна пошта, онлайн-дошка, онлайн-відео та аудіо, чати, форуми, конференції, онлайн-засоби проведення тестування, онлайн-презентації, електронні бібліотеки тощо) [9, с. 19].

Зазначені освітні платформи активно застосовуються та використовуються в освітньому процесі закладів вищої освіти не лише України,

а й багатьох інших країн, вони корисні у плануванні та організації освітнього процесу, створенні курсів та у спілкуванні з великою кількістю суб'єктів навчального процесу; дані програми здійснюють швидкий та якісний контроль знань здобувачів освіти. Звичайно, що постійно оновлюються та створюються нові програми, які покращують якість надання освітніх послуг, тому важливо гнучко підходити та цікавитися новими технологіями, які здатні забезпечити професійне навчання вищої школи в умовах дистанційного формату.

Інноваційні підходи у вищій освіті визначаються як такі, що базуються на використанні передових наукових досягнень та інформаційних технологій із метою покращення якості підготовки фахівців через розвиток їхніх творчих здібностей та самостійності. Серед таких підходів можна виділити методи проблемного і проєктного навчання, дослідницькі методи, тренінгові форми, спрямовані на активізацію творчого потенціалу та самостійності студентів. Також доцільним є адаптування ефективних методик під конкретні педагогічні умови, якщо існують обґрунтовані підстави вважати, що такі інновації підвищать ефективність навчальних процесів і позитивно вплинуть на якість результатів навчання [8].

Інноваційні методи можуть застосовуватися як у традиційних, так і в дистанційних методах навчання. Використання модульно-кредитних та модульно-рейтингових систем навчання та контролю знань зазвичай також сприяє розвитку самостійності та відповідальності майбутніх фахівців.

Інноваційні технології у сфері освіти – це набори методів та інструментів, що допомагають у реалізації нововведень. Суть інноваційної діяльності в освіті полягає у впровадженні наукових розробок із різних галузей знань і діяльності (таких як психологія, інформатика, економіка, кібернетика тощо) у конкретний освітній процес [8].

Отже, інноваційна освітня технологія – це спосіб організації навчального процесу, який описаний у нормативному документі та гарантує відтворення схожих результатів у певних педагогічних умовах. Вона включає у себе певне нововведення методичного, організаційного та технічного характеру.

Дистанційне навчання є комплексом інформаційних технологій, спрямованих на забезпечення освітнього процесу здобувачів вищої освіти широким навчальним матеріалом. Ця форма навчання передбачає активну взаємодію між студентами та викладачами під час навчання, надаючи можливість самостійно працювати з матеріалами, оцінювати свої знання та навички. Серед переваг дистанційного навчання слід відзначити такі аспекти [1, с. 3–6]:

– інтерактивність, яка сприяє установленню зворотного зв'язку, активному діалогу та підтримці здобувачів вищої освіти;

– гнучкість, що дає змогу студентам навчатися у зручний для них час та місце без необхідності відвідувати навчальні заклади;

– індивідуалізація, що дає змогу реалізувати індивідуальні навчальні програми та розклади, ураховуючи потреби кожного студента;

– економічність, яка передбачає ефективне використання навчальних ресурсів та зниження витрат на підготовку фахівців;

– технологічність, яка використовує нові досягнення інформаційних технологій для полегшення навчання;

– інформаційна доступність, що надає студентам доступ до необхідних матеріалів у формі електронних ресурсів;

– висока якість навчальних засобів, яка забезпечується за участю найкращих фахівців та використанням сучасних методик;

– паралельність, що дає змогу студентам навчатися одночасно зі здійсненням інших видів діяльності;

– об'єктивна оцінка знань, яка надається безпосередньо комп'ютерними системами оцінювання;

– висока самоорганізація студентів, яка підвищує їхню мотивацію та розвиває творчий потенціал [1, с. 3–6].

Запровадження дистанційного навчання у закладах вищої освіти супроводжується низкою значних недоліків, серед яких:

1. Відсутність прямого контакту з викладачем. Один з основних недоліків полягає у тому, що студенти не мають можливості отримати миттєві відповіді на свої питання або пояснення з тієї чи іншої проблеми навчання. Відсутність безпосереднього спілкування з викладачем може призвести до ускладнень у засвоєнні матеріалу та вирішенні проблем.

2. Брак мотивації і самодисципліни студентів. Дистанційне навчання вимагає від студен-

тів великої самодисципліни, оскільки вони мають самі організувати свій розклад і контролювати свій навчальний процес. Багато студентів можуть стикатися з проблемою недостатньої мотивації та відволікання, особливо коли немає нагляду з боку викладачів.

3. Технічні проблеми. Використання комп'ютерів та Інтернету є необхідним для дистанційного навчання, але не всі студенти мають доступ до необхідних технічних засобів або стабільного Інтернет-з'єднання. Технічні недоліки можуть перешкоджати нормальному прогресу у навчанні та створювати додаткові стреси для студентів.

4. Відчуття ізоляції та відсутність спілкування. Дистанційне навчання може призвести до відчуття ізоляції серед студентів, оскільки вони відокремлені від спільності та можливості спілкування з однодумцями. Брак обміну ідеями та дискусій може позбавити студентів можливості розвиватися та вчитися від один одного.

5. Необхідність адаптації до нових технологій. Для деяких студентів перехід до дистанційного навчання може бути складним через необхідність вивчати нові програми та технології, що вимагаються для доступу до матеріалів та участі в навчальних заходах.

6. Проблеми з ефективністю оцінювання. Оцінювання студентів у дистанційному форматі може бути складним, оскільки важко забезпечити об'єктивність та відсутність підробок. Також може виникнути питання щодо дотримання принципів конфіденційності та захисту персональних даних під час проведення оцінювання онлайн [2].

Незважаючи на ці недоліки, ефективне запровадження дистанційного навчання може бути досягнуте шляхом удосконалення технічної підтримки, надання підтримки студентам та викладачам, а також розроблення якісних програм та методик навчання, які враховують специфіку цього формату.

Висновки. Дистанційне навчання – це процес передачі інформації за допомогою віддаленої взаємодії між студентом та викладачем. Запровадження методик дистанційного навчання у ЗВО є надзвичайно актуальним завданням, яке вимагає комплексного підходу та врахування різних аспектів, починаючи від технічних можливостей до психологічного та соціального впливу на учасників освітнього процесу. Незважаючи на виклики, які виникають під час переходу до дистанційного навчання, його перспективи розвитку відкривають широкі можливості для вдосконалення освітнього процесу та забезпечення доступності освіти для всіх. Запровадження цієї форми навчання у вищій освіті сприяє актуалізації змісту, форм та методів навчання відповідно до поточних вимог суспільства. Ефективність дистанційного навчання значною мірою залежить від науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення закладу вищої освіти, а також від рівня підготовки викладачів та готовності студентів до такого виду навчання.

Технології дистанційного навчання дають змогу проводити навчання на відстані, при цьому зберігаючи або навіть підвищуючи якість навчання за рахунок індивідуалізації, активних методів та взаємодії між викладачем та студентом. Серед переваг дистанційного навчання можна відзначити гнучкість, модульність, технологічність, відновлення ролі викладача, а також підвищення мотивації та самоорганізації студентів. Застосування Інтернет-технологій і дистанційного навчання відкриває нові можливості для безперервного навчання та переатестації фахівців, а також робить навчання більш доступним. Однак потреба у постійному підтриманні освіти протягом життя або перекваліфікації підсилює значення дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамова І., Головачук Т. Дистанційне навчання: сучасний погляд на переваги та проблеми. *Витоки педагогічної майстерності.* 2012. № 10. С. 3–6.

2. Алексєєнко О.А. Електронний навчально-методичний комплекс як засіб комплексної дії в професійній підготовці майбутніх фахівців. *Відкрита та дистанційна освіта: від теорії до практики* : зб. матер. III Всеукр. електронної наук.-практ. конф., 27 вересня 2018 р. Київ : Ун-т менеджменту освіти НАПН України. URL: https://lib.iitta.gov.ua/_27_09_2018.pdf

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

4. Блащук-Дев'яткіна Н.З. Дистанційне навчання як окремий фрагмент особливої педагогічної технології в організації освітнього простору. *Дистанційне навчання у ЗВО: моделі, технології, перспективи* : матеріали круг-

лого столу за участю порадників академічних груп та викладачів факультету управління фінансами та бізнесу. Київ : ФУФБ, 2021. С. 7–10.

5. Вишнівський В.В., Гніденко М.П., Гайдур Г.І., Ільїн О.О. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів. Київ : ДУТ, 2021. С. 140.

6. Карпенко М.М. Розвиток дистанційного навчання як відповідь на сучасні виклики для України. 2014. URL: http://sp.niss.gov.ua/content/articles/files/18 -1435918091.pdf

7. Самойленко О.М. Поняття дистанційної освіти та дискусії навколо неї. *Збірник наукових праць.* Херсон : Міськдрук, 2011. С. 61.

8. Ситнік Т.І. Запровадження дистанційного навчання у ЗВО в умовах карантинних обмежень як наукова проблема. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2011. № 1. URL: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4166

9. Хмельницька О.С., Ткаченко Л.В. Особливості впровадження дистанційного навчання в освітній процес закладу вищої освіти. 2021. № 75. Т. 3. С. 19.

REFERENCES:

1. Adamova, I., & Holovachuk, T. (2012). Dystantsiyne navchannya: suchasnyy pohlyad na perevahy ta problemy [Distance learning: A contemporary perspective on benefits and challenges]. *Vytoky pedahohichnoyi maysternosti – Origins of pedagogical skill.* 10, 3–6 [in Ukrainian].

2. Alekseenko, O.A. (2018). Elektronnyy navchal′no-metodychnyy kompleks yak zasib kompleksnoyi diyi u profesiyniy pidhotovtsi maybutnikh spetsialistiv [Electronic educational and methodological complex as a means of comprehensive action in the professional training of future specialists]. *Vidkryta ta dystantsiyna osvita: vid teoriyi do praktyky : zb. materi III Vseukrayins'koyi elektronnoyi nauk.-prakt. konf., 27 veresnya 2018 r. [Open and distance education: from theory to practice: collection. the mother III All-Ukrainian Electronic science and practice. conference, September 27, 2018.]* Kyyiv: «Universytet menedzhmentu osvity» NAN Ukrayiny [In L.L. Lyakhotska, S.P. Kasyan, S.V. Antoshchuk, T.I. Syabruk Kyiv: «University of Education Management» National Academy of Sciences of Ukraine], https://lib.iitta.gov.ua/_27_09_2018.pdf [in Ukrainian].

3. Areshonkov, V.Yu. (2020). Tsyfrovizatsiya vyshchoyi osvity: vyklyky ta vidpovidi [Digitization of higher education: challenges and answers]. *Visnyk NAN Ukrayiny – Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine*, 2(2), 1–6 [in Ukrainian].

4. Blaschuk-Devyatkina, N.Z. (2021). Dystantsiyne navchannya yak okremyy frahment spetsial′noyi pedahohichnoyi tekhnolohiyi v orhanizatsiyi osvitn′oho prostoru [Distance learning as a separate fragment of a special pedagogical technology in the organization of educational space*]. Dystantsiyne navchannya u vyshchykh navchal'nykh zakladakh: modeli, tekhnolohiyi, perspektyvy: materialy kruhloho stolu za uchastyu kerivnykiv akademichnykh hrup ta vykladachiv. fakul'tet finansovoho menedzhmentu ta biznesu. Ukrayina: FUFB [in Distance learning in higher education institutions: models, technologies, perspectives: materials of a round table with the participation of advisors of academic groups and teachers of the faculty of financial management and business. Ukraine: FUFB]*, 7–10 [in Ukrainian].

5. Vyshnivskyi, V.V., Hnidenko, M.P., Haydur, G.I., & Ilyin, O.O. (2014). *Orhanizatsiya dystantsiynoho navchannya. Stvorennya elektronnykh navchal'nykh kursiv ta elektronnykh testiv [Organization of distance learning. Creation of electronic training courses and electronic tests]*. Kyiv : DUT, 140 p. [in Ukrainian].

6. Karpenko, M.M. (2014). Rozvytok dystantsiynoho navchannya yak vidpovid′ na suchasni vyklyky dlya Ukrayiny [The development of distance learning as a response to modern challenges for Ukraine.]: http://sp.niss.gov.ua/content/articles/files/18 -1435918091.pdf [in Ukrainian].

7. Samoilenko, O.M. (2011). Kontseptsiya dystantsiynoyi osvity ta dyskusiyi navkolo neyi [Concept of distance education and discussions around it]. Zbirnyk naukovykh prats′. Kherson: «Mis′kdruk» – Collection of scientific papers. Kherson: «Miskdruk», 61 p. [in Ukrainian].

8. Sytnik, T.I. (2021). Zaprovadzhennya dystantsiynoho navchannya v PTNZ v umovakh karantynnykh obmezhen′ yak naukova problema [The introduction of distance learning in vocational schools in the conditions of quarantine restrictions as a scientific problem]. *Visnyk Cherkas'koho natsional'noho universytetu imeni Bohdana Khmel'nyts'koho. Seriya: «Pedahohichni nauky» – Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi. Series: «Pedagogical Sciences»* https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/4166 [in Ukrainian].

9. Khmelnytska, O.S., & Tkachenko, L.V. (2021). *Osoblyvosti vprovadzhennya dystantsiynoho navchannya v osvitniy protses vyshchoho navchal'noho zakladu [Peculiarities of the implementation of distance learning in the educational process of a higher education institution]*. 75, T. 3. with. 19 [in Ukrainian].

УДК 378:373.2.011.3-051]364-787.3:159.922-053.4
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.15

Маріанна МАТІШАК
кандидат педагогічних наук, доцент,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
marianna.mathishak@pnu.edu.ua
ORCID: *0000-0001-9235-9835*

Ірина СКОМОРОВСЬКА
кандидат педагогічних наук, доцент,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
iryna.skomorovska@pnu.edu.ua
ORCID: *0000-0001-7617-9877*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ДО ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ РАННЬОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. Мета статті *полягає у дослідженні теоретико-методичних і практичних аспектів підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до здійснення психоемоційної підтримки дітей раннього і дошкільного віку.* ***Методологія дослідження*** *ґрунтується на теоретичних методах аналізу теорії і практики професійної підготовки майбутніх педагогів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку, узагальненні положень нормативно-правової бази, систематизації результатів сучасних наукових досліджень порушеної проблеми в публікаціях учених.* ***Наукова новизна*** *полягає у виокремленні теоретичного, ціннісно-мотиваційного, практичного напрямів підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до психоемоційної підтримки дітей раннього і дошкільного віку на основі сучасних наукових підходів до проблеми емоційного розвитку дітей. Наведено вікові особливості розвитку афективної сфери дошкільників, вплив на неї психотравматичних подій в умовах війни, актуалізовано необхідність співпраці педагога, батьків, практичних психологів і медиків задля збереження емоційного здоров'я дітей. Авторами досліджено зміст нормативних і вибіркових дисциплін освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» («Психологія загальна», «Психологія дітей раннього і дошкільного віку», «Психологія педагогічна» та ін.), установлено їхній потенціал у процесі формування готовності майбутніх вихователів до психоемоційної підтримки дошкільників. Представлено сучасні ресурси для педагогів і батьків задля психологічної підтримки дітей і дорослих в умовах війни.* ***Висновки.*** *Доведено необхідність цілеспрямованої професійної підготовки майбутніх педагогів до психоемоційної підтримки дітей раннього і дошкільного віку у виокремлених напрямах: теоретичному, ціннісно-мотиваційному і практичному.*

Ключові слова: *психоемоційна підтримка, майбутні педагоги, афективна сфера, дошкільна освіта, діти раннього і дошкільного віку.*

Marianna MATISHAK
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
marianna.mathishak@pnu.edu.ua
ORCID: *0000-0001-9235-9835*

Iryna SKOMOROVSKA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
iryna.skomorovska@pnu.edu.ua
ORCID: *0000-0001-7617-9877*

TRAINING OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS FOR PSYCHOEMOTIONAL SUPPORT OF CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE

Abstract. The purpose of the article *is to study the theoretical-methodical and practical aspects of training future educators of preschool education institutions to provide psycho-emotional support to children of early and preschool age.* ***The research methodology*** *is based on theoretical methods of analysis of the theory and practice of professional training of future teachers for the emotional development of preschool children, generalization of the provisions of the normative and legal framework, systematization of the results of modern scientific research of the raised problem in the publications of scientists.* ***The scientific novelty*** *consists in the identification of theoretical, value-motivational, practical areas of training of future teachers of preschool education institutions for psycho-emotional support of early and preschool children based on modern scientific approaches to the problem of emotional development of children. The age-specific features of the development of the affective sphere of preschoolers, the influence of psychotraumatic events in wartime conditions on it, the need for cooperation between teachers, parents, practical psychologists and doctors in order to preserve the emotional health of children are brought up to date. The authors researched the content of normative and selective disciplines of the educational and professional program "Preschool Education" ("General Psychology", "Psychology of Early and Preschool Children", "Pedagogical Psychology", etc.), established their potential in the process of forming the readiness of future educators for psycho-emotional support for preschoolers. Presented are modern resources for teachers and parents for the psychological support of children and adults in war conditions.* ***Conclusions.*** *The need for purposeful professional training of future teachers for psycho-emotional support of early and preschool children in separate areas: theoretical, value-motivational and practical has been proven.*

Key words: *psychoemotional support, future teachers, affective sphere, preschool education, children of early and preschool age.*

Постановка проблеми. Українське суспільство на сучасному етапі проживає складний період, ключовими є питання виживання під час військових дій, створення умов для фізичної та психічної безпеки громадян. Діти й дорослі потребують допомоги, підтримки задля збереження ментального здоров'я, відновлення особистісних ресурсів. Уже з дошкільного дитинства необхідно формувати у дітей навички стресостійкості та емоційного інтелекту. Означене є важливим пріоритетом для системи дошкільної освіти, для батьків і педагогів. Виникає потреба підготовки кваліфікованих фахівців до такої діяльності під час навчання у сучасних ЗВО.

У нормативно-правових документах засвідчено необхідність створення фізично і психологічно безпечного розвивального середовища в закладах дошкільної освіти, збереження самоцінності дошкільного дитинства, зміцнення фізичного, психічного і соціального здоров'я дітей, тож конкретизовано вимоги до професійної підготовки педагогів (закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», Базовий компонент дошкільної освіти та ін.). У сучасних реаліях на державному рівні запроваджено низку заходів для забезпечення психологічного супроводу діяльності освітніх закладів в умовах військових дій, як-от: реалізовуються Концепція забезпечення національної системи стійкості до 2025 р., Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?», проєкт у сфері психічного здоров'я «Психосоціальна підтримка та психологічна допомога на всіх рівнях освіти» тощо.

У контексті зазначеного виникає необхідність оновлення окремих напрямів фахової підготовки, посилення психоемоційного аспекту

професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, формування у них здатності до самоконтролю і саморегуляції, а також уміння надавати психоемоційну підтримку дітям дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми. Проблема фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО широко представлена в сучасних наукових розвідках. Теоретико-методологічні аспекти, окремі напрями професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні і за кордоном вивчають Г. Бєлєнька, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Лисенко, М. Машовець, Н. Миськова, М. Олійник, О. Половіна, Т. Поніманська, О. Семенов, Т. Танько та ін. Дотичними до порушеної проблеми є дослідження Ю. Косенко та Н. Трофаїли (підготовка майбутніх вихователів до розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку), а також наукові розвідки Т. Шульги, присвячені проблемі формування емоційної культури майбутніх вихователів. Низка сучасних публікацій охоплює питання стресостійкості дітей і педагогів (С. Богданов, С. Ройз, В. Чернобровкіна та ін.), ментального здоров'я дітей і дорослих в умовах військових дій (В. Левченко, В. Оверчук, Н. Оніщенко та ін.).

Мета статті – теоретично дослідити особливості фахової підготовки майбутніх вихователів до психоемоційної підтримки дітей дошкільного віку і виокремити відповідні напрями такої підготовки.

Виклад основного матеріалу. У руслі порушеної проблеми необхідно розглянути особливості розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку. У психолого-педагогічній літературі категорію «емоції» трактують як «загальну активну форму переживання організмом своєї життєдіяльності, реакцію психіки на задоволення чи незадоволення потреби». Емоції, особливо їхні прості форми, можуть відчувати і вищі тварини, натомість почуття є специфічно людським, глибоким і узагальненим рівнем «переживання особою свого ставлення до себе, до подій, осіб, предметів які були, є і будуть» [11, с. 115].

І. Кондратьєва та О. Азаркіна виокремлюють функції емоцій у житті людини, а саме: оцінювальну (оцінне ставлення особистості до подій, ситуацій, інших людей і відповідний вплив на стан людини), контролювальну (емоції можуть керувати поведінкою людини, її діями), захисну (реакція на реальну або помилкову загрозу), сигнальну (повідомлення іншим людям про емоційний стан через зовнішні ознаки прояву емоцій і почуттів) [1, с. 630–631].

Як зазначають Р. Павелків і О. Цигипало, «життя без емоцій є неможливим, як і без відчуттів. Розвиток емоційної сфери є необхідним компонентом виховання з раннього дитинства. Емоційне благополуччя – почуття впевненості, захищеності, сприяє нормальному розвитку особистості дитини, виробленню у неї позитивних якостей, доброзичливого ставлення до людей» [5, с. 161].

У наукових розвідках Н. Трофаїли наведено психологічні особливості емоційного розвитку дітей дошкільного віку:

– у дошкільному віці діти не вміють самостійно виражати почуття та емоційні переживання, оскільки недостатнім є розвиток саморегуляції і довільності психічних процесів;

– емоційний розвиток дітей супроводжується і зумовлюється появою у них нових інтересів, мотивів і потреб;

– вибираючи способи поведінки, діти спираються на емоції, які супроводжують психічні процеси відчуття і сприймання, регулюють когнітивну сферу, зумовлюють діяльність і окремі практичні дії;

– стійкість, сила і тривалість емоцій зумовлюються змінами провідного виду діяльності, ускладненням стосунків дитини із соціальним і природним довкіллям [12, с. 36–37].

Досліджуючи проблему психоемоційної підтримки дітей дошкільного віку в Україні, необхідно виокремити травмуючий вплив військових дій (через безпосередню близькість подій, спостереження за ними в ЗМІ, розповіді дорослих та дітей тощо). Як зазначають сучасні дослідники, у нашій країні близько 75% дітей відчули стресовий вплив наслідків війни, що спричинило фізичні, емоційні, когнітивні й поведінкові порушення. Нестабільне емоційне тло у дітей дошкільного віку може також виявлятися у таких ознаках, як плач, істерика, нервове тремтіння, крики, апатія, невмотивована зміна настрою, зміни харчової поведінки, проблеми зі сном тощо [8]. В. Левченко та О. Луценко зауважують, що «травматичні події впливають на зміни у поведінці дітей і проявляються в агресії, ворожості, конфліктності,

ризикованій поведінці та негативізмі; у дітей дошкільного віку може спостерігатися регрес, і вони втрачають набуті навички, проявляють поведінку більш раннього вікового періоду (смоктання пальця, недостатнє утримання сечі тощо); можуть проявляти більше залежності від батьків та втрачають інтерес до гри або повторюють одну і ту ж гру, яка пов'язана з травматичними подіями» [3, с. 87]. У таких ситуаціях необхідно цілеспрямовано працювати з родиною, а також залучати фахівців для надання психологічного супроводу: психотерапевтів, консультантів, медиків за необхідності тощо. Отже, зростає роль психологічної готовності педагогів до взаємодії з дітьми та з родинами загалом, а особливо з тими, які зазнали психотравмуючого впливу військових дій.

Педагогам необхідно володіти знаннями про особливості розвитку психоемоційної сфери дітей раннього і дошкільного віку, прояв емоцій у взаємовідносинах з іншими людьми, у ставленні до себе, до діяльності. Вихователі повинні дбати про психологічну атмосферу в групі, заохочувати позитивні відносини між дітьми і дорослими, забезпечувати психологічні та освітні умови для загального інтелектуального й емоційного здоров'я дітей раннього і дошкільного віку, формувати культуру розумової діяльності, звертати увагу на соціальну згуртованість дітей у відносинах з однолітками і дорослими, розвивати навички емпатії, відповідальність за власні вчинки та поведінку. Водночас педагогу необхідно знати про фізичні, емоційні, когнітивні і поведінкові прояви травматичного впливу військових дій, а також володіти навичками психоемоційної підтримки і захисту дітей.

Зміст фахової підготовки майбутніх вихователів ЗДО передбачає формування у здобувачів низки компетентностей відповідно до стандарту вищої освіти за першим (бакалаврським) рівнем вищої освіти та професійного стандарту. У руслі порушеної проблеми вихователі мають володіти компетентностями, які охоплюють низку психолого-педагогічних аспектів розвитку дошкільників, а саме: здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, ініціативність, самооцінка тощо); розвиток перцептивних, мнемічних процесів, різних форм мислення та свідомості в дітей раннього і дошкільного віку [4].

У професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» виокремлено професійні компетентності (за трудовою дією або групою трудових дій). Із-поміж таких компетентностей конкретизовано «здатність організовувати психологічно безпечне освітнє середовище» для дітей раннього і дошкільного віку. А також акцентовано на необхідності формування психоемоційної компетентності самого вихователя, його здатності до самоконтролю, саморегуляції та толерантної взаємодії [7]. Під час професійної підготовки необхідно забезпечити комплексний підхід до вирішення досліджуваної проблеми у змісті освітніх компонентів, використовувати потенціал інноваційних технологій та можливості неформальної освіти.

Дослідники послуговуються різними підходами до процесу професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до емоційного розвитку дітей дошкільного віку. Ю. Косенко виокремлює когнітивний і діяльний складники такої готовності, які виявляються в усвідомленні майбутніми педагогами психолого-педагогічної сутності емоційного розвитку дітей на різних етапах дошкільного дитинства, в уміннях розрізняти й керувати емоціями дітей, використовувати відповідні стимули, методи, прийоми, а також їхній власній емоційній виразності та саморегуляції [2]. Нам імпонують результати наукових розвідок Н. Трофаїли. Авторка виокремлює взаємопов'язані складники досліджуваної категорії: когнітивний (знання про різновиди емоцій, розвиток емоційної сфери дітей, її компоненти, емоційне благополуччя тощо), мотиваційний (позитивна мотивація здобувачів освіти і потреба професійного розвитку), діяльнісний (практичні вміння і навички, необхідні для формування емоційної сфери дітей дошкільного віку) [12, с. 50–51]. Перелічені складники стали підґрунтям для виокремлення напрямів професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до психоемоційної підтримки дітей дошкільного віку:

– Теоретична підготовка – збагачення змісту навчальних дисциплін психолого-педагогічного спрямування задля формування у здобувачів освіти знань про особливості розвитку психоемоційної сфери дітей раннього і дошкільного віку, формування у дітей таких якостей, як стресостійкість, резилієнтність (ефективне відновлення після психологічних травм, особиста

ресурсність), здатність адекватно реагувати на ситуації, пов'язані з небезпекою для життя і здоров'я, тощо.

– Ціннісно-мотиваційна підготовка – стимулювання педагогічної спрямованості здобувачів освіти, позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності і, зокрема, до здійснення психоемоційної підтримки дітей у різних ситуаціях (особливо в умовах військових дій, повітряних тривог тощо), бажання зберігати психологічне благополуччя дітей, прагнення до емоційного контакту з дітьми.

– Практична підготовка – створення умов для оволодіння студентами практичними вміннями і навичками, засвоєння методів та прийомів психоемоційної підтримки дітей в освітньому процесі ЗДО, формування у майбутніх педагогів здатності до самоконтролю, саморегуляції, удосконалення навичок комунікації і співпраці, організації партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Реалізація означених напрямів підготовки має здійснюватися комплексно, різнобічно, з урахуванням компетентнісного підходу в освітньому процесі. У контексті порушеної проблеми необхідно проаналізувати дисципліни психолого-педагогічного спрямування, програмовий зміст яких забезпечує формування різних аспектів готовності майбутніх педагогів до психоемоційної підтримки дітей раннього і дошкільного віку. Освітня програма «Дошкільна освіта» з підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника передбачає вивчення низки нормативних освітніх компонентів психолого-педагогічного спрямування, як-от: психологія загальна, психологія дітей раннього і дошкільного віку, основи педагогічної майстерності тощо. Наприклад, метою навчальної дисципліни «Психологія загальна» є формування у здобувачів системних знань із загальної психології, розуміння природи психологічних явищ (процесів, станів та властивостей) та індивідуально-психологічних особливостей особистості. При цьому доцільно актуалізувати особливості зовнішніх і внутрішніх проявів емоцій та почуттів особистості, позитивний і негативний вплив афективної сфери на людину, невербальні ознаки емоцій, різні форми проживання людиною емоційних станів (настрій, стрес, фрустрація тощо), зміст і сутність понять «резилієнтність», «стресостійкість», «психоемоційна підтримка» та ін.

Наступність і міждисциплінарні зв'язки реалізовуються також під час вивчення нормативного освітнього компонента «Психологія дітей раннього і дошкільного віку». Тут необхідно конкретизувати специфіку розвитку емоційно-вольової сфери дітей, вікові особливості вияву емоцій, чинники, які зумовлюють ті чи інші емоційні стани, вплив дорослих на психоемоційний розвиток дітей дошкільного віку, критерії і показники їхнього емоційного благополуччя. Водночас необхідно ознайомити майбутніх вихователів із практичними методами і прийомами регуляції психоемоційного стану, формувати навички розвитку життєстійкості/стресостійкості дітей дошкільного віку.

Основою ціннісно-мотиваційного аспекту підготовки є «професійна та педагогічна спрямованість, які увиразнюють позитивне сприймання професії вихователя, любов до дітей, бажання встановлювати емоційний контакт із дітьми дошкільного віку та їхніми батьками, удосконалювати свою професійну готовність до емоційного розвитку дошкільників тощо» [12, с. 56]. Провідну роль при цьому відіграють особистісні якості майбутніх педагогів, їхні індивідуально-психологічні особливості, як-от: характер, темперамент, рівень розвитку педагогічних здібностей. Однак у змісті навчальних дисциплін доцільно передбачити мотивування майбутніх фахівців дошкільної освіти до педагогічної діяльності, акцентувати на ціннісних пріоритетах вибраної професії, формувати у них емоційно-психологічну готовність до вирішення професійних завдань, діяльності в умовах невизначеності тощо. Означені завдання реалізовуються під час вивчення таких освітніх компонентів, як «Основи педагогічної майстерності» (нормативна дисципліна), «Психологія педагогічна» та «Профілактика і подолання професійного та емоційного вигорання педагога» (вибіркові дисципліни) та ін.

Практична підготовка майбутніх вихователів ЗДО до психоемоційної підтримки дітей дошкільного віку реалізовується у взаємозв'язку з теоретичним і ціннісно-мотиваційним аспектами. Як відомо, підґрунтям для оволодіння вміннями і навичками є знання про сутність ключових категорій, прояви емо-

цій у дошкільному дитинстві, методи і прийоми регуляції педагогом афективної сфери дітей та власного емоційного стану, а також професійна спрямованість на психоемоційну підтримку дітей дошкільного віку у співпраці з батьками дошкільників. Отже, практичні навички формуються у майбутніх фахівців дошкільної освіти під час практичних занять із нормативних і вибіркових дисциплін (моделювання, проєктування, заняття з елементами тренінгу), проходження різних видів педагогічної практики (навчальна, виробнича тощо), а також використання потенціалу неформальної освіти (тематичні вебінари та онлайн-курси для розвитку комунікативних навичок, стресостійкості, емоційної саморегуляції педагогів, із проблем розвитку емоційного інтелекту та психоемоційної підтримки дітей і дорослих тощо).

Доречним у контексті досліджуваної проблеми є ознайомлення майбутніх педагогів із практичними порадами психологів, особливо в умовах війни. На сайті Міністерства освіти і науки України виокремлено добірку рекомендацій для батьків дошкільників, педагогів ЗДО та практичних психологів щодо психоемоційної підтримки дітей [9]. Тут представлено практичні посібники, розробки занять і консультацій, ігри для дітей для (ре)адаптації у садочку, вебінари, відеоматеріали для педагогів і дітей дошкільного віку. Цікавими і практично орієнтованими є посібники С. Ройз, зокрема «Стресостійке дитинознавство» [10], у якому авторка пропонує поради з безпечної поведінки з дітьми в укритті під час повітряних тривог, надає рекомендації у разі виникнення у дітей істерик, шокових станів, а також презентує низку розвантажувальних ігор для знання стресу в дітей, відреагування агресії тощо.

Висновки. Отже, проблема підготовки майбутніх вихователів ЗДО до психоемоційної підтримки дітей дошкільного віку в сучасних умовах є надзвичайно актуальною і багатоаспектною, передбачає реалізацію теоретичного, ціннісно-мотиваційного і практичного напрямів. Перспективу подальших досліджень убачаємо у збагаченні і розширенні завдань підготовки майбутніх педагогів до психоемоційної підтримки дітей дошкільного віку шляхом використання практико-орієнтованих інноваційних технологій, доповнення змісту науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти, а також використовуючи потенціал неформальної та інформальної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кондратьєва І., Азаркіна О. Проблеми вивчення емоційної сфери особистості. *Перспективи та інновації науки.* 2022. № 13(18). С. 627–638.

2. Косенко Ю. Забезпечення емоційного розвитку дошкільників: підготовка вихователів на етапі професійного навчання. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки».* 2018. Вип. 1. С. 159–164.

3. Левченко В.В., Луценко О.В. Вплив військових подій на психічне здоров'я дітей. *Габітус. Психологія особистості.* 2023. Вип. 50. С. 85–92.

4. Наказ МОН України № 1456 від 21.11.2019 «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf

5. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 296 с.

6. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід : монографія / за заг. ред. Г.В. Бєлєнької, О.А. Половіної. Київ, 2015. 244 с.

7. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» № 755-21 від 19 жовтня 2021 р. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti

8. Психоемоційна підтримка: як допомогти дитині під час емоційних коливань. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/psihoemocijna-pidtrimka-yak-dopomogti-ditini-pid-chas-emocijnih-kolivan

9. Психологічна підтримка для дітей під час війни. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/suchasne-doshkillya-pid-krilami-zahistu/pedagogam-zakladiv-doshkilnoyi-osviti/poradi-psihologiv/psihologichna-pidtrimka-dlya-ditej-pid-chas-vijni

10. Ройз С. Стресостійке дитинознавство. Брошура. URL: https://drive.google.com/file/d/1AD4PKDvH-deylbhquN0Qz2ItJdH6tWEt/view?fbclid=IwAR1KSf9DKbPlWsVezjXGN2vIJ8S4nPjqD7xym1kfB17wgyH3LIVcnKqIa3E&pli=1

11. Сергеєнкова О.П. Загальна психологія : навчальний посібник Київ : Центр учбової літератури, 2019. 296 с.

12. Трофаїла Н.Д. Теорія і практика підготовки майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку : монографія. Умань : Візаві, 2019. 175 с.

REFERENCES:

1. Kondratieva, I., & Azarkina, O. (2022). Problemy vyvchennia emotsiinoi sfery osobystosti [Problems of studying the emotional sphere of personality]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky,* 13 (18), 627–638 [in Ukrainian].

2. Kosenko, Yu. (2018). Zabezpechennia emotsiinoho rozvytku doshkilnykiv: pidhotovka vykhovateliv na etapi profesiinoho navchannia [Ensuring the emotional development of preschoolers: training educators at the stage of professional training]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky,* (1), 159–164 [in Ukrainian].

3. Levchenko, V.V., & Lutsenko, O.V. (2023). Vplyv viiskovykh podii na psykhichne zdorovia ditei [Impact of military events on children's mental health]. *Habitus. Psykholohiia osobystosti*, (50), 85–92 [in Ukrainian].

4. Nakaz MON Ukrainy № 1456 vid 21.11.2019. Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 012 «Doshkilna osvita» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf [in Ukrainian].

5. Pavelkiv, R.V., & Tsyhypalo, O.P. (2013). *Psykhodiahnostychnyi instrumentarii v umovakh doshkilnoho zakladu : navch. posib. [Psychodiagnostic toolkit in the conditions of a preschool institution: study guide].* Kyiv : «Tsentr uchbovoi literatury», 296. [in Ukrainian]

6. Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do roboty z ditmy doshkilnoho viku: kompetentnisnyi pidkhid. Monohrafiia [Preparation of future educators to work with preschool children: competence approach. Monograph] (2015) / Za zahalnoiu redaktsiieiu H.V. Bielienkoi, O.A. Polovinoi. Kyiv, 244 [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity». № 755-21 vid 19 zhovtnia 2021 r. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti [in Ukrainian].

8. Psykhoemotsiina pidtrymka: yak dopomohty dytyni pid chas emotsiinykh kolyvan [Psychoemotional support: how to help a child during emotional fluctuations]. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/psihoemocijna-pidtrimka-yak-dopomogti-ditini-pid-chas-emocijnih-kolivan [in Ukrainian].

9. Psykholohichna pidtrymka dlia ditei pid chas viiny [Psychological support for children during the war]. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/suchasne-doshkillya-pid-krilami-zahistu/pedagogam-zakladiv-doshkilnoyi-osviti/poradi-psihologiv/psihologichna-pidtrimka-dlya-ditej-pid-chas-vijni [in Ukrainian].

10. Roiz S. Stresostiike dytynoznavstvo. Broshura [Stress-resistant pediatrics. Brochure]. URL: https://drive.google.com/file/d/1AD4PKDvH-deylbhquN0Qz2ItJdH6tWEt/view?fbclid=IwAR1KSf9DKbPlWsVezjXGN2vIJ8S4nPjqD7xym1kfB17wgyH3LIVcnKqIa3E&pli=1 [in Ukrainian].

11. Serhieienkova, O.P. (2019). *Zahalna psykholohiia: navchalnyi posibnyk [General psychology: a study guide].* Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury, 296 [in Ukrainian].

12. Trofaila, N.D. (2019). Teoriia i praktyka pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do emotsiinoho rozvytku ditei doshkilnoho viku : monohrafiia [Theory and practice of training future educators for the emotional development of preschool children: monograph]. MES of Ukraine, Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna. Uman : Visavy, 175. [in Ukrainian].

УДК 308+159.9
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.16

Людмила МАТОХНЮК
доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології,
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»
Lyda1974@gmail.com
ORCID: *0000-0002-6316-2352*

Ольга ВАЛЬЧУК
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальнонаукових та інженерних дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького
valchukoa21@gmail.com
ORCID: *0000-0002-4452-0660*

Володимир ВАЛЬЧУК
начальник відділу морально-психологічного забезпечення,
Військовий ліцей Державної прикордонної служби України
vovavlad2015@gmail.com
ORCID: *0009-0007-4364-4083*

Лілія ТРАСКОВЕЦЬКА
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри загальнонаукових та інженерних дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького
tlm5@email.ua
ORCID: *0000-0002-0577-5054*

Ірина ГАЩУК
старший викладач кафедри загальнонаукових та інженерних дисциплін,
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького
lobanovaiv70@gmail.com
ORCID: *0000-0001-5242-7602*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АНКЕТ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ ГЕНДЕРНИХ ПИТАНЬ

Анотація. Метою статті *є аналіз основних принципів створення анкет для проведення психолого-педагогічних наукових досліджень та розроблення рекомендацій щодо застосування Google-форм для проведення анкетування.* ***Методологія дослідження*** *ґрунтується на аналітичному, соціологічному та статистичному методах.* ***Наукова новизна*** *полягає у тому, що на основі аналізу наукової літератури та практичного досвіду визначено зміст та рекомендовану структуру анкет, які застосовуються для проведення психолого-педагогічних та соціальних досліджень із використанням Google-форм. Уточнено особливості забезпечення конфіденційності під час проведення анкетування, визначено оптимальну кількість питань та блоків анкет. Проаналізовано переваги анкетування, що проводиться з використанням Google-форм, та надано практичні рекомендації стосовно опрацювання результатів анкетування за допомогою прикладних програм. Надано методичні рекомендації дослідникам стосовно розроблення питань анкет та реалізації опитування для різник вікових та соціальних груп. Розроблені практичні рекомендації дають змогу проводити опитування великих груп респондентів та попередній статистичний аналіз стосовно достовірності одержаних результатів. Запропоновані авторами підходи до проведення опитувань із застосуванням Google-форм мають практичну значимість для дослідників у сфері психолого-педагогічних та соціальних досліджень і можуть бути корисними для науковців споріднених сфер.* ***Висновки.*** *Автори статті вважають, що використання Google-форм надає можливість науковцям одержати достовірні дані та провести попередній статистичний аналіз результатів. Аналіз відповідей респондентів, одержаних із застосуванням Google-форм, може здійснити описову статистику стосовно розуміння окремих питань рес-*

пондентами різних категорій та надає можливість опрацювання результатів експериментальних досліджень методами доказової статистики.

Ключові слова: *анкети, експериментальні дослідження, респонденти, достовірність результатів, описова статистика.*

Liudmyla MATOKHNIUK
Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology,
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"
Lyda1974@gmail.com
ORCID: *0000-0002-6316-2352*

Olha VALCHUK
PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General Scientific and Engineering Disciplines,
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine
valchukoa21@gmail.com
ORCID: *0000-0002-4452-0660*

Volodymyr VALCHUK
Head of the Department of Moral and Psychological Support,
Military Lyceum of the State Border Service of Ukraine
vovavlad2015@gmail.com
ORCID: *0009-0007-4364-4083*

Lilia TRASKOVETSKA
PhD of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of General Scientific and Engineering Disciplines,
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine
tlm5@email.ua
ORCID: *0000-0002-0577-5054*

Irina GASHCHUK
Senior Teacher at the Department of General Scientific and Engineering Disciplines,
National Academy of the State Border Service of Ukraine
lobanovaiv70@gmail.com
ORCID: *0000-0001-5242-7602*

FEATURES OF THE FORMATION OF QUESTIONNAIRES WHEN CONDUCTING RESEARCH IN THE FIELD OF GENDER ISSUES

Abstract. The purpose of the article *is to analyze the basic principles of creating questionnaires for conducting psychological and pedagogical scientific research and to develop a recommendation on the use of Google forms for conducting questionnaires.* ***The research methodology*** *is based on analytical, sociological and statistical methods. The scientific novelty is that based on the analysis of scientific literature and practical experience, the content and recommended structure of the questionnaires, which are used for conducting psychological-pedagogical and social studies using Google forms, have been determined. The specifics of ensuring confidentiality when conducting questionnaires have been specified, the optimal number of questions and blocks of questionnaires have been determined. The advantages of questionnaires conducted using Google forms were analyzed, and practical recommendations were given regarding the processing of questionnaire results with the help of application programs. Methodical recommendations are given to researchers regarding the development of questionnaire questions and the implementation of surveys for different age and social groups. The developed practical recommendations allow conducting surveys of large groups of respondents and conducting preliminary statistical analysis regarding the reliability of the results obtained. The approaches to conducting surveys using Google forms proposed by the authors have practical significance for researchers in the field of psychological-pedagogical and social research and may be useful for scientists in related fields.* ***Conclusions*** *The*

authors of the article believe that the use of Google forms enables scientists to obtain reliable data and conduct a preliminary statistical analysis of the results. The analysis of respondents' answers obtained using Google forms can provide descriptive statistics regarding the understanding of individual questions by respondents of different categories and provides an opportunity to process the results of experimental research using methods of evidentiary statistics.

Key words: *questionnaires, experimental studies, respondents, reliability of results, descriptive statistics.*

Постановка проблеми. Для фахівця будь-якої галузі важливо вміти аналізувати результати своєї діяльності, а також грамотно планувати й проводити моніторинг результатів як своєї діяльності, так і підпорядкованого персоналу, а також опрацьовувати результати цього моніторингу. Під час дослідження багатьох соціологічних явищ і процесів, що протікають у колективах, дослідникам необхідно враховувати вплив значної кількості чинників, серед яких: родина, друзі, референтна група, засоби масової інформації, індивідуальні особливості кожної особистості, її фізичний і психічний стан на певних етапах життєдіяльності. Для отримання достовірних даних соціологічного чи психолого-педагогічного дослідження необхідно чітко дотримуватися встановлених правил організації експериментального дослідження та процедур обробки їхніх результатів. Це безпосередньо стосується одного з найбільш поширених методів збору первинної інформації –анкетування. Загалом анкетування – форма опитування досліджуваного контингенту осіб за попередньо складеним списком запитань. Відповіді на запитання анкети служать вихідним матеріалом для описової статистики, а згодом, після накопичення первинної інформації, і для доказової. Анкетне опитування вважається одним із найбільш оперативних способів збору емпіричної інформації для цілої низки соціологічних, психологічних, педагогічних досліджень. Організація досліджень із застосуванням анкетування має низку суттєвих ускладнень, які полягають у формулюванні запитань, їх змісті, структурі і форматі. Особливо це стосується організації досліджень гендерно чутливих питань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Анкета являє собою систему запитань, основною функцією яких є надання дослідникові достовірної інформації про предмет аналізу. Питання анкети повинні бути об’єднані єдиним дослідницьким задумом, спрямованим на виявлення перспективних характеристик об’єкта дослідження. Основна функція анкети – надати дослідникові достовірну інформацію про предмет аналізу [1–4]. Застосування анкетування під час проведення соціологічних досліджень уперше було застосовано у 1920 р. англійським ученим Дж. Боулі, який за допомогою анкетування та вибіркового методу дослідив різноманітні зміни в суспільному житті країни [5]. Починаючи з першої половини XX ст. анкетування широко застосовується під час проведення наукових досліджень у галузі педагогіки та психології, соціології, економіки тощо. На початку XXI ст. із розвитком інтерактивних технологій широке розповсюдження одержали онлайн-анкети, створені на платформі Google. Однак під час проведення такого роду анкетування дослідники часто зловживають можливостями мережі, перевантажуючи респондентів як кількістю опитувань, так і кількістю параметрів, за якими ведеться опитування.

Аналіз опитувань, у яких автори взяли участь в останні роки, засвідчив, що сьогодні недостатньо вивчено проблему коректного формування анкет під час проведення наукових досліджень, зокрема в гендерній галузі, що зумовило і мету даної роботи.

Зазначені обставини визначили актуальність нашого дослідження, у якому проаналізовано основні способи формування анкет для одержання валідних початкових експериментальних даних.

Метою роботи є аналіз основних принципів створення анкет для проведення наукових досліджень та надання рекомендацій щодо застосування автоматизованих процедур одержання експериментальних даних, які забезпечують достатню надійність.

Наукова новизна полягає у розробленні рекомендацій для процедури проведення експериментального дослідження у галузі гендерних питань із застосуванням Google-форм. Теоретична і практична значимість даної роботи визначається тим, що її результати можуть бути використані для проведення соціологічних та психолого-педагогічних досліджень, а також здійснення попереднього опису одержаних експериментальних даних.

Запитання є основою будь-якої анкети, метою якої є перетворення завдань дослідження

на набір особливих запитань, відповіді, які повинні надавати підстави для підтвердження чи спростування гіпотези дослідження. Формулювання питань повинно стимулювати респондентів надати коректну інформацію у відповідь на питання анкети.

У загальному вигляді питання будь-якої анкети можна умовно розподілити на дві категорії:

– про факти об'єктивної реальності (стать, вік, рівень освіти тощо);

– про суб'єктивний досвід респондентів (у галузі проведення дослідження).

Питання, які відносяться до першої категорії, надають досліднику інформацію, яка може пояснити відмінності у ставленні до дослідження, поведінкові відмінності, оцінити параметри вибірки. Питання цього розділу анкети можуть бути як відкритими, напівзакритими, так і закритими. Під час проведення досліджень у гендерній галузі питання про стать, як правило, має бути закритим. Наприклад: «Ваша стать» з варіантами відповіді «чоловік», «жінка», «інше».

Під час складання питань анкети другої категорії дослідникові варто пам'ятати, що респондент зазвичай не так обізнаний у науковій сфері, у якій проводиться дослідження, та не знає гіпотези, яка перевіряється дослідником у даному анкетуванні. Саме тому під час проведення анкетування, зокрема у питаннях гендерної компетентності, варто надавати перевагу напівзакритим питанням із можливістю надання відповіді «ваш варіант».

Тип запитання, що включається в анкету, першочергово залежить від мети, яку переслідує дослідник. Закриті запитання є прийнятними, коли досліднику достатньо знати, чи погоджуються респонденти з певною точкою зору. Якщо ж для дослідника важливими є мотиви, якими керується респондент, слід використовувати відкриті питання. При цьому зловживати відкритими питаннями не можна, оскільки більшість відповідей у такому разі буде «важко відповісти». Під час складання питань анкети варто враховувати ступінь поінформованості респондентів стосовно тематики дослідження та рівень їхньої зацікавленості. Саме відкриті запитання дають змогу визначити, наскільки актуальною є певна тема для респондента та чи коректно він відповідає на питання. Свідченням несвідомого ставлення до дослідження є відповіді типу «важко відповісти». Несвідоме ставлення до дослідження може бути спровоковане перевантаженістю анкети питаннями, що може бути наслідком легкості, з якою створюються анкети в Google-формах.

Google-форми – це зручний інструмент, за допомогою якого можна легко і швидко планувати заходи, складати опитування та анкети, а також збирати іншу інформацію. Форму можна підключити до електронної таблиці Google, і тоді відповіді респондентів будуть автоматично зберігатися у ній. Для застосування цього інструменту досліднику достатньо мати лише поштову скриньку на платформі gmail. Під час формування анкети доцільно дотримуватися загальних правил, за яким створюються анкети для будь-якого типу досліджень:

1) формулювати запитання у такий спосіб, щоб усі респонденти однаково розуміли поставлене запитання;

2) запитання на одну тему розташовувати по всій анкеті замість того, щоб розміщувати їх одним блоком та змінювати порядок категорій в однотипних запитаннях;

3) уникати запитань, які містять натяк, загрозу та подвійний зміст (питання, які стосуються сексуальної поведінки, уживання алкоголю тощо);

4) обов'язково враховувати вікові та гендерні особливості респондентів, формулюючи різні анкети для кожної категорії (або адаптовувати існуючі);

5) розпочинати анкету варто зі звернення до респондента, наголосивши на меті та важливості даного дослідження, а також вагомості відповідей респондента для вирішення проблеми; важливо також запевнити респондента у суворому дотриманні правил анонімності та конфіденційності;

6) наступний блок анкети має містити інструкцію для респондента, яка має на меті чітко і доступно розписати процедуру заповнення анкети (скільки відповідей вибирати, які запитання не можна пропускати тощо);

7) проблемно-тематичний блок має містити питання запитання з теми дослідження і може складатися з декількох підкастів;

8) наприкінці анкети варто розташувати демографічний блок (інформація про респондента) та розмістити подяку респонденту за витрачений час.

Створення анкет за допомогою Google-форм має низку переваг перед традиційними анкетами. Анкетування, проведене у такий спосіб, дає змогу за короткий термін одержати інформацію про реальний стан, учинки опитуваного, а також про його суб'єктивні думки, настрої, наміри, погляди і схильності. До того ж це деперсоніфікований метод із високим рівнем захисту персональних даних, що дає змогу забезпечити достатній рівень анонімності. До переваг такого методу добору емпіричних даних можна також віднести:

1) економічність – оскільки як на етапі планування і розсилки, так і на етапі описової статистики достатньо однієї людини, також можна охопити велику кількість респондентів, географічно віддалених один від одного;

2) зменшення впливу на респондента організатора опитування, який може знаходитися на іншому кінці земної кулі;

3) анонімність для респондента, що забезпечує більший рівень відвертості, особливо коли це стосується делікатних питань;

4) більш обмірковані відповіді, оскільки не лімітується час, за який респондент може надавати їх;

5) доступність, оскільки поряд з економією часу і ресурсів можна охопити велику кількість респондентів та доволі швидко опрацювати результати.

Поряд із перевагами цей метод має і декілька недоліків, до яких можна віднести такі:

1) питання слід формулювати простіше, щоб його сутність респондент зрозумів з інструкції;

2) дослідник не може оцінити невербальні реакції респондента;

3) послаблений контроль за самостійністю заповнення анкет;

4) низький рівень повернення анкет, тобто добровільно заповнюють анкети лише 40–45% респондентів, які їх отримали.

Переваги формування анкет в Google-формах є набагато більшими, ніж недоліки, оскільки, дотримуючись правил їх формування, можна уникнути негативних наслідків. Під час формування анкет для дослідження у галузі гендерних питань бажано створювати анкети окремо для чоловіків та жінок, оскільки існує певна різниця у сприйнятті інформації та ставленні до анкетування загалом. До прикладу, у рамках роботи наукового товариства (НТКСС) ми провели анкетування, яке стосувалося дотримання принципів гендерної рівності у НАДПСУ [6]. Вибір респондентів здійснювався випадково: за допомогою вайбер-груп було розповсюджено посилання на анкету та запропоновано дати відповідь на питання на умовах повної анонімності. Для цього у Google-формі було вилучено опцію «зберігати електронні адреси». Попередній аналіз підтвердив, що одержані відповіді були більш відвертими.

На момент оформлення результатів цієї роботи відповідь на нашу Google-анкету дали відповідь 85 осіб із числа курсантів 2-го, 3-го та 4-го факультетів.

Водночас аналіз відповідей засвідчив, що на питання Google-форми дало близько 75% осіб чоловічої статі та 25% жіночої, що загалом відповідає середнім показникам для курсантських колективів НАДПСУ.

На відміну від дослідження аналогічного дослідження 2019 р., коли всі некоректно заповнені анкети виявилися заповнені особами чоловічої статі, серед опитаних цьогоріч дві особи жіночої стати визначили свою стать як «жіночка», тобто несерйозно віднеслися до опитування. Розподіл за віковою ознакою практично збігається з результатами дослідження 2019 р.

Результати проведеного нами опитування засвідчили, що переважна більшість курсантів не розуміє відмінностей між поняттями «гендер» та «стать». Так, понад 60% респондентів визначили ці поняття як тотожні. Серед розгорнутих відповідей також виявилися відповіді, які засвідчили повне нерозуміння поняття «гендер». Зазначимо, що аналіз відповідей 2019 р. засвідчив, що визначили «гендер» і «стать» як тотожні поняття 25 (89,29%) юнаків та 4 (28,57%) дівчат.

Питання поширеності гендерних стереотипів та дискримінації викликало у респондентів 2021 р. значні розбіжності: так, близько 27% респондентів визнали, що гендерні стереотипи абсолютно відсутні, а понад 30% визначили середній ступінь їх поширення. Середня оцінка поширеності гендерних стереотипів виявилася рівною 2,3. Зазначимо, що 2019 р. середній бал оцінки поширеності гендерних стереотипів визначили 2,96 дівчат та 1,78 хлопців, тобто з урахуванням представництва середня оцінка поширеності гендерних стереотипів була рівною 2,1. Зазначимо, що на пер-

ший погляд ці відмінності є незначними, однак довести це твердження можна лише методами доказової математичної статистики. Однак уже на етапі початкової обробки інформації можна зробити попередні висновки. Google-форми у цьому разі дають змогу корегувати питання анкети, відкріпити від попередніх відповідей та обробляти дані корегованої форми.

Таким чином, проведене експериментальне дослідження за допомогою Google-форм дало змогу за доволі короткий період часу охопити опитуванням достатньо велику групу респондентів та здійснити попередній аналіз результатів без громіздкої процедури опрацювання паперових анкет.

Висновки. Використання Google-форм надає можливість науковцям-початківцям одержати дані стосовно різних питань, провести попередній аналіз результатів. Так, у нашому дослідженні, експериментальна частина якого ґрунтувалася на результатах попередніх досліджень, ми змогли опитуванням охопити більше респондентів, провести попередній статистичний аналіз та порівняти одержані дані з результатами попередніх досліджень.

Загальний аналіз відповідей наших досліджень засвідчив, що на більшість питань анкети респонденти дали різні відповіді, що свідчить про не зовсім однакове розуміння гендерних питань даною віковою категорією. Загалом аналіз відповідей респондентів, одержаних із застосуванням Google-форм, може здійснити описову статистику стосовно розуміння окремих питань респондентами різних категорій. Однак такого роду аналіз не дає підстав стверджувати, що ці відмінності є статистично значимими, це можна зробити лише методами доказової математичної статистики. Застосування методів доказової статистики для опрацювання результатів експериментальних досліджень у соціальній (зокрема гендерній) царині може стати **напрямом подальших наших досліджень**.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистєльнікова Т.Ю. Основи педагогічних досліджень : навчально-методичний посібник. Київ, 1998. 145 с.
2. Паніна Н.В. Технологія соціологічного дослідження. Київ : Наукова думка, 1996. 89 с.
3. Сисоєва С.О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навчально-методичний посібник. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2009. 460 с
4. Повідайчик О., Жиленко Р. Методи досліджень у соціальній роботі : навчальний посібник. Ужгород : АУТДОРШАРК, 2018. 164 с.
5. Bowley A.L. The change in the distribution of the national income. Oxford: At the Clarendon Press, 1920. 36 p. URL: http://www.piketty.pse.ens.fr/files/Bowley1920.pdf.
6. Вальчук О., Вальчук В. Особливості добору експертів при проведенні досліджень у галузі гендерних питань. *Collection of scientific papers SCIENTA,* april 22. 2022 Chicago, USA, p. 95–99.

REFERENCES:

1. Osnovy pedahohichnykh doslidzhen′ (1998). [Basics of pedagogical research]: teaching method. manual. Rudnytska O.P., Bolgarskyi A.G., Svisttelnikova T. Yu. K., 145 s. [in Ukrainian].
2. Panina, N.V. (1996). Tekhnolohiya sotsiolohichnoho doslidzhennya [Technology of sociological research]. K.: Naukova dumka, 1996. 89 p [in Ukrainian].
3. Sysoeva, S.O. (2009). Pedahohichnyy eksperyment u naukovykh doslidzhennyakh neperervnoyi profesiynoyi osvity [Pedagogical experiment in scientific research of continuing professional education]. navch-metod. posib. Luts′k: VAT «Volyns′ka oblasna drukarnya». 460 s. [in Ukrainian].
4. Povidajchyk, O., & Zhilenko, R. (2018). Metody doslidzhen′ u sotsial′niy roboti [Methods of research in social work]. Uzhhorod: vydavnytstvo PP «AUTDORSHARK». 164 s. [in Ukrainian].
5. Bowley, A.L. (1920). The change in the distribution of the national income. Oxford: At the Clarendon Press. 36 p. Retrieved from: http://www.piketty.pse.ens.fr/files/Bowley1920.pdfBouli [in English].
6. Valchuk O., & Valchuk V. (2022). Osoblyvosti doboru ekspertiv pry provedenni doslidzhen′ v haluzi hendernykh pytan′ [Peculiarities of the selection of experts when conducting research in the field of gender issues]. Collection of scientific papers «SCIENTA», April 22. 2022 Chicago, USA, c. 95–99 [in Ukrainian].

УДК 378.013(477):373.3.011.3-051
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.17

Наталія НАУМЕНКО
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології,
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
nataliia.naumenko@hnpu.edu.ua
ORCID: *0000-0003-0658-1769*

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Анотація. Мета *статті полягає у дослідженні сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічних закладах вищої освіти.* ***Методологія*** *дослідження передбачала використання загальнонаукових методів дослідження: теоретичного аналізу наукової психолого-педагогічної та методичної літератури з метою огляду та аналізу існуючих теорій, концепцій і підходів до вирішення проблеми; порівняльного аналізу з метою порівняння різних аспектів формулювання теоретичних положень; інтерпретації та узагальнення отриманої інформації з метою аналізу та обробки отриманих даних для встановлення зв'язків та закономірностей, формулювання висновків та узагальнень для подальшого дослідження та практичного застосування.* ***Наукова новизна*** *полягає у тому, що, використовуючи метод теоретичного, порівняльного аналізу наукової та методичної літератури та узагальнення інформації, здійснено аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічних закладах освіти України в умовах освітньої реформи «Нова українська школа» та тенденцій світового розвитку.* ***Висновки****. На сучасний стан професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в педагогічних закладах вищої освіти України впливають процеси глобалізації, інформатизації та демократизації сучасного суспільства. Входження Української держави у соціально-економічний, політичний та освітній простір розвинених країн Європи передбачає визначення змістового наповнення освітніх реформ та підходів до їх реалізації відповідно до тенденцій розвитку глобального світу. Удосконалення системи професійної підготовки майбутніх учителів включає такі аспекти, як: випереджаючий розвиток, мінімізація освітніх вимог та подальший професійний розвиток, студентоцентроване навчання та академічна свобода, поєднання навчання та наукових досліджень; оновлення змісту освіти; інтернаціоналізація; залучення роботодавців та практиків; соціальна підтримка та врахування особливих освітніх потреб здобувачів освіти; участь майбутніх фахівців у формуванні змісту освіти.*

Ключові слова: *професійна підготовка, учитель початкових класів, Нова українська школа, якість освіти, професійний стандарт учителя початкових класів.*

Nataliia NAUMENKO
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Human Health, Rehabilitation and Special Psychology,
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
nataliia.naumenko@hnpu.edu.ua
ORCID: *0000-0003-0658-1769*

THE CURRENT STATE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

Abstract. The purpose *of the article is to study the current state of professional training of future primary school teachers in pedagogical institutions of higher education.* ***The methodology*** *of the study involved the use of general scientific research methods: methods of theoretical analysis of scientific psychological, pedagogica, and methodological literature in order to review and analyze existing theories, concepts and approaches to solving the problem; comparative analysis in order to compare different aspects of the formulation of theoretical statements; interpretation and generalization of the information obtained in order to analyze and process the data obtained to establish links and patterns, formulate conclusions and generalizations for further usage.* ***The scientific novelty*** *is that using the method of theoretical, comparative analysis of scientific and methodological literature and generalization of information, the analysis of the current state of professional training of future primary school teachers in pedagogical institutions of education of Ukraine in the context*

of the educational reform "New Ukrainian School" and trends in world development was carried out. ***Conclusions.*** *The current state of professional training of future primary school teachers in pedagogical institutions of higher education in Ukraine is influenced by the processes of globalization, informatization and democratization of modern society. The entry of the Ukrainian state into the socio-economic, political and educational space of developed European countries implies the definition of the content of educational reforms and approaches to their implementation in accordance with the trends of the global world. Improvement of the system of professional training of future teachers includes such aspects as: advanced development, minimization of educational requirements and further professional development, student-centered learning and academic freedom, combination of teaching and research; updating the content of education; internationalization; involvement of employers and practitioners; social support and consideration of special educational needs of students; participation of future professionals in shaping the content of education.*

Key words: *professional training, primary school teacher, New Ukrainian School, quality of education, professional standard of primary school teacher.*

Постановка проблеми. Глобалізаційні та інтеграційні процеси у світі, що визначають сучасне демократичне суспільство в XXI ст., підкреслюють необхідність різкого підвищення якості загальної середньої та вищої освіти в Україні. Для успішної інтеграції українського суспільства у розвинений світ та досягнення європейських стандартів важливо створити умови для вільного руху товарів, послуг і людського ресурсу в європейському середовищі. З огляду на це, зростає необхідність у терміновій адаптації системи освіти України до загальноєвропейських критеріїв і стандартів. У Концепції «Нова українська школа» окреслено ключові принципи реформування загальної середньої освіти України. Основним завданням модернізації освітньої галузі є перебудова її початкової ланки, оскільки успішність учнів у подальшому навчанні та професійному розвитку, ефективний вибір життєвого шляху, здатність до саморозвитку і професійної мобільності, а також конкурентоспроможність на ринку праці в умовах глобальних змін значною мірою залежать від якості освіти, здобутої у початковій школі.

У системі вищої освіти України професійна педагогічна освіта відіграє ключову роль, тому як націлена на підготовку конкурентоздатних фахівців для освітньої галузі, які повинні мати високий рівень професіоналізму та відповідати сучасним світовим вимогам, що висуваються до педагога нової генерації. Майбутній учитель має володіти високим рівнем загальної культури та загальнолюдських цінностей, бути патріотом своєї країни і своєї справи, дослідником з інноваційним мисленням, творчою і креативною особистістю, здатним до постійного самовдосконалення та саморозвитку з метою вирішення актуальних освітніх завдань, спрямованих на розвиток педагогічної науки.

Тож питання якісної професійної підготовки вчителів початкової школи стають надзвичайно важливими, особливо в контексті сучасних реформ, що відбуваються в освіті в умовах сьогодення.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Професійна підготовка майбутніх учителів була предметом вивчення широкого кола зарубіжних і вітчизняних науковців протягом усього періоду розвитку суспільства. На різних етапах існування соціуму висувалися вимоги до підготовки вчителя, що визначалися особливостями людського світогляду в той чи інший історичний період. Основні вимоги до підготовки педагога були окреслені ще І. Гербартом, А. Дистервегом, Я. Коменським, Д. Локком, Й. Песталоцці, Ж. Руссо тощо. А. Дистервег наголошував, що якість підготовки вчителя залежить від системи професійних цінностей, що є основою особистості фахівця [4]. Провідні педагоги XX ст., зокрема А. Макаренко, К. Ушинський, В. Сухомлинський, досліджували модель професійної підготовки вчителя на гуманістичних засадах. На перетині двох століть – XX і XXI українське суспільство характеризувалося низкою реформаційних процесів у всіх сферах життя людини, що суттєво вплинуло на розвиток педагогічних ідей та розуміння суті педагогічної професії. О. Абдуліна, І. Бех, В. Євдокімов, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лозова, І. Прокопенко, С. Сисоєва та ін. модель професійної підготовки майбутнього вчителя визначали на основі системного підходу, що передбачав систему професійних загальнопедагогічних знань та розвиток особистості вчителя [4]. Особливості професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах сьогодення досліджено сучасними науковцями, зокрема О. Безкопильним, Ю. Бойчуком, О. Вознюком, О. Дубасенюк, В. Кременем, О. Семеніхіною тощо, які основним завданням професійної підготовки сучасного вчителя виділяли його спрямованість на

підготовку підростаючого покоління до життя в умовах швидкозмінного світу. О. Безкопильний наголошував на формуванні у майбутніх педагогів системи вмінь і навичок трудової діяльності у поєднанні з високим рівнем освіченості та моралі [1]. О. Вознюк і О. Дубасенюк серед перспективних напрямів підготовки майбутніх учителів визначали їхню здатність до інноваційної діяльності, що характеризується змінами пріоритетів у змісті освітніх програм та має відповідати матеріальним і духовним потребам сьогодення [3].

Таким чином, під впливом соціальних потреб шкільна система освіти постійно змінюється, що визначає вектори розвитку професійної підготовки майбутніх учителів, які мають задовольняти потребу людства у підготовці молодого покоління до ефективної життєдіяльності в умовах сьогодення.

Мета статті полягає у дослідженні сучасного стану професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічних закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасний стан розвитку українського суспільства характеризується суттєвими змінами в усіх сферах життєдіяльності людини. Процеси євроінтеграції визначають вектори перебудови соціально-економічної, політичної та освітньої галузей. Сьогодні особлива увага науковців спрямована на дослідження процесів модернізації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи відповідно до сучасних ринкових вимог у розвинених країнах Європи.

Освітня галузь України від початку XXI ст. перебуває у стані реформ. Проте вирішення сучасних освітніх завдань характеризується наявністю суперечностей, зокрема якість загальної середньої освіти напряму залежить від педагогів, які здатні реалізувати освітні реформи, але недостатніми є дослідження інноваційних підходів до професійної підготовки вчителів; швидкий темп упровадження реформи Нової української школи вимагає швидкої реакції від закладів вищої педагогічної освіти щодо модернізації системи професійної підготовки вчителів початкової школи в умовах освітніх викликів; необхідність упровадження у національну систему освіти передового європейського досвіду супроводжується недостатнім вивченням українськими вченими тенденцій його розвитку в європейських країнах; процеси євроінтеграції потребують створення єдиної загальноєвропейської системи професійної підготовки майбутніх учителів із можливістю взаємовизнання дипломів про освіту, що сповільнюється великою кількістю моделей професійної підготовки педагогічних кадрів у країнах Європи; соціально-політичні негаразди в Україні уповільнюють реформи у вищій освіті на основі синхронізації напрямів розвитку професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні та країнах Європи [2].

Педагогічна Конституція Європи зазначає, що зміст професійної підготовки майбутнього вчителя має відображати запити суспільства щодо вчителя, який здатний створювати комфортні умови для всебічного розвитку учня, сприяти формуванню його життєвих компетентностей, що є визначальними для успішної соціалізації в умовах постійних змін, забезпечувати ефективні суб'єкт-суб'єктні відносини на засадах сталого розвитку [8].

Сучасний етап розвитку суспільства визначає концептуальні ідеї реформ освітньої системи в Україні, що визначені в Законі України «Про освіту», Концепції «Нова українська школа», Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 рр., Новому державному профстандарті вчителя початкових класів. Основним завданням Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2023 рр. є «… прагнення України стати рівноправним членом європейської спільноти, а визначені нею стратегічні та операційні цілі відповідають зобов'язанням України згідно з Угодою про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії та їхніми державами-членами, з іншої сторони» [11].

Сьогодні стрімкі зміни в суспільстві та технологіях висувають перед фахівцями вимоги щодо розвитку розширених компетентностей як у професійній, так і загальній сфері. Великого значення набувають навчання протягом життя, розвиток критичного та системного мислення, креативності, інформаційно-комунікаційних навичок, адаптивності до невизначеності, здатності до міжгалузевої комунікації, культурної освіченості, вільне володіння державною та іноземними мовами. Майбутнім трендом є сприяння міждисциплінарним та

мультидисциплінарним освітнім і дослідницьким програмам та проєктам, а також вільний вибір та формування індивідуальної освітньої траєкторії для освітян [11].

Відповідно до викликів та реалій сьогодення, у національному законодавстві у сфері освіти визначено модель професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи з урахуванням світових тенденцій. Така модель передбачає формування у майбутніх фахівців загальнолюдських цінностей, професійно-орієнтований зміст освіти, урахування національного досвіду та надбань у поєднанні з передовим європейським, упровадження нормативної і вибіркової освітньої компоненти, формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх учителів за рахунок упровадження елективних курсів, взаємозв'язок практичної і професійної підготовки, урахування принципів індивідуалізації та активізації навчання у процесі професійної підготовки, що забезпечує розвиток самостійності, ініціативності, відповідальності, сприяє самовдосконаленню [10].

На думку Н. Карапузової і Н. Манжелей, організація інноваційного освітнього середовища в закладах вищої педагогічної освіти сприятиме формуванню професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Таке середовище має включати психологічні та організаційно-методичні умови, що є основою для втілення інновацій. З огляду на це, майбутні вчителі мають бути здатними виявляти, аналізувати та оцінювати сучасні виклики, ризики і загрози для освітньої сфери, застосовуючи весь арсенал методичних інструментів, інноваційних підходів, тактик у професійній діяльності з урахуванням передового педагогічного досвіду [6].

В умовах реформування системи освіти, аналізуючи досвід підготовки вчителів у країнах Європи, В. Кремень указує на необхідність урахування не лише рівня знань майбутніх фахівців під час вступу на педагогічні спеціальності, але й їхню педагогічну та професійну орієнтацію. Дослідник підкреслює, що сьогодні важливою є переоцінка підходів до професійної підготовки майбутніх учителів, зосереджуючи увагу на формуванні психологічної компетентності. Такий підхід допоможе майбутнім учителям визначати зони актуального і найближчого розвитку учнів, виділяючи їхні сильні та слабкі боки; розвивати інформаційно-комунікаційну компетентність; збільшувати практичну підготовку, а також надавати можливості для стажування під керівництвом досвідчених учителів [7].

Таким чином, процеси глобалізації, інформатизації та демократизації, повага до прав людини та її гідності, ринкова система відносин, входження Української держави у соціально-економічний, політичний та освітній простір розвинених країн Європи, що є векторами розвитку сучасного суспільства, визначають змістове наповнення освітніх реформ та підходи до їх реалізації. Професійна педагогічна освіта має сприяти формуванню «нового вчителя», який володіє не лише предметною компетентністю, а й особистісними і професійними якостями, що є необхідними для успішної реалізації завдань професійної діяльності в умовах сучасних реалій. «Новий учитель» – це патріот, громадянин, конкурентоспроможний фахівець із позитивним інноваційним мисленням і педагогічним оптимізмом, активний посередник у передачі загальнокультурних цінностей, представник національних інтересів, дослідник, здатний творчо і критично мислити, готовий до адаптації у мінливому суспільстві, а також наставник, партнер, фасилітатор, тьютор індивідуального навчання в умовах різноманітності учнівської спільноти.

Сучасна професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів регулюється Професійним стандартом, що був затверджений 23 грудня 2020 р., у якому висвітлено сучасні підходи до визначення загальних і професійних компетентностей учителя, відповідно до яких у майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки мають бути сформовані громадянська, соціальна, культурна, лідерська та підприємницька загальні компетентності, а також мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, рефлексивна професійні компетентності, а також педагогічне партнерство та здатність до навчання протягом усього життя [5].

Відповідно до Професійного стандарту, вчитель початкових класів разом з іншими учасниками освітнього процесу сприяє розвитку здібностей учнів і формуванню у них нави-

чок здорового способу життя, зберігаючи та зміцнюючи їхнє фізичне та психічне здоров'я. Важливим також є формування в учнів усвідомлення необхідності поважати Конституцію та закони України, додержуючись відповідних норм, захищати суверенітет і територіальну цілісність своєї країни. Власним прикладом та настановними діями вчитель має сприяти утвердженню поваги до суспільної моралі та цінностей (правда, справедливість, патріотизм, гуманізм, толерантність, працелюбство); формуванню в учнів толерантного ставлення, взаєморозуміння та поваги до всіх народів, етнічних, національних та релігійних груп населення, що базується на усвідомленні розмаїття людської спільноти [5].

Реформа Нової української школи, що, перш за все, торкнулася початкової освіти, висуває нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що мають реалізовувати інтегроване навчання. Відповідно, зміст і процес підготовки мають здійснюватися на основі особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів до планування та організації освітнього середовища молодшої школи, спираючись на психологічні основи групової взаємодії. Такі вимоги передбачають перегляд змісту психолого-педагогічних дисциплін, що має бути спрямований на формування у майбутніх учителів умінь щодо визначення ними освітніх цілей на основі інтеграції, урахування міжпредметних зв'язків під час добору тем уроків; вибір оптимальних стратегій та тактик викладання, методів і технологій навчання на основі індивідуалізації та диференціації навчання з урахуванням принципів педагогіки партнерства.

Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в українських вищих навчальних закладах передбачає застосування диференційованого та інтегрованого підходів для створення цілісної системи підготовки, що відповідає вимогам майбутньої професійної діяльності, кваліфікаційним стандартам, індивідуальним особливостям та можливостям майбутніх фахівців на різних рівнях освіти. Такий підхід реалізується в умовах співробітництва між різними освітніми закладами, установами та організаціями, забезпечуючи взаємодію згідно з Професійним стандартом підготовки вчителів початкової школи.

Зміст, структура та обсяг професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в українських закладах вищої педагогічної освіти є ключовими елементами, що визначають якість професійної підготовки відповідно до потреб сучасного суспільства, викликів сьогодення та ідеологічних уявлень. Вона спирається на науково обґрунтовану систему дидактичного та методичного матеріалу на різних освітніх рівнях. Зміст професійної підготовки визначається освітніми програмами на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти та регламентується Стандартами вищої освіти відповідно до Національної рамки кваліфікацій, включаючи обов'язкові та вибіркові освітні компоненти, а також структурно-логічну схему підготовки майбутніх учителів, що регулюється нормативними документами.

Відповідно до мети професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи з урахуванням передового педагогічного досвіду підготовки вчителів у європейських країнах та сучасних викликів, зміст професійної підготовки визначається згідно з європейськими вимогами щодо складання навчальних планів для освітніх рівнів бакалавра і магістра, конкретизуючи реальне та фактичне навантаження, включаючи самостійну роботу і варіативну компоненту для поглиблення професійних компетентностей. Майбутнім фахівцям надається можливість реалізувати індивідуальну освітню траєкторію шляхом вибору видів, форм і методів навчання, вибіркових дисциплін, а також через оформлення індивідуального графіку навчання. Це сприяє вільному вибору напрямів освітньої діяльності, керівників науково-педагогічних досліджень, баз педагогічних практик, програм зовнішньої і внутрішньої академічної мобільності, форм та змісту неформальної й інформальної освіти. Зміст дисциплін вільного вибору спрямований на формування додаткових компетентностей, що зумовлюють успішність у професійній діяльності вчителя, визначається кафедрами, що забезпечують професійну підготовку з урахуванням пропозицій стейкхолдерів та майбутніх фахівців відповідно до потреб роботодавців.

Цілісна система забезпечення якості вищої педагогічної освіти в Україні ґрунтується на низці критеріїв, що враховують потреби суспільства і держави, а також внутрішні та зовнішні вимоги

зацікавлених стейкхолдерів. Такими критеріями є: проєктування освітніх програм, що передбачає урахування запитів суспільства та держави, а також потреб стейкхолдерів під час розроблення програм; логічна послідовність змісту освітніх компонентів, що забезпечується через логічність та зв'язність між компонентами програми; доступність програми і результатів навчання, що передбачає відповідність результатів навчання існуючим вимогам; студентоцентроване навчання та академічна свобода, що передбачає урахування академічної свободи здобувачів освіти з використанням форм і методів навчання, що відповідають принципам студентоцентрованого підходу; оцінювання здобувачів освіти має здійснюватися з урахуванням принципів академічної доброчесності; для забезпечення якості освіти викладачі мають відповідати вимогам професійної кваліфікації; забезпечення сприятливого освітнього середовища та належні матеріальні ресурси для навчання; забезпечення дієвої системи взаємодії всіх членів академічної спільноти для забезпечення якості вищої освіти та її постійного вдосконалення [9].

Висновки. Таким чином, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах сучасних освітніх реформ має включати такі аспекти, як: випереджаючий розвиток, що передбачає врахування системою майбутні вимоги та тенденції; забезпечення можливостей для розвитку професійних навичок після здобуття освіти; уведення підходів, що акцентують на потребах майбутніх учителів та їхній академічній свободі; розвиток інтегрованої системи, що поєднує навчання і дослідницьку роботу; використання сучасних практик та наукових досягнень у змісті навчальних програм; залучення міжнародних елементів та активізація міжнародного співробітництва; взаємодія з роботодавцями для адаптації навчальних програм до потреб ринку праці; надання соціальної підтримки здобувачам освіти для забезпечення успішності навчання; створення комфортних умов для навчання особам з особливими освітніми потребами; залучення майбутніх учителів до обговорення і участі у процесі планування та розроблення освітніх програм.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безкопильний О.О. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі: теорія та методика : монографія. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2020. 552 с.
2. Біницька К. Підготовка майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: теорія і практика : монографія / за наук. ред. Г. Терещука. Хмельницький : ФОП Цюпак А.А., 2018. С. 6–7.
3. Вознюк О., Дубасенюк О. Перспективні напрямки підготовки майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності. *Нові технології навчання*. 2020. Вип. 93. С. 51–52.
4. Волотівська І.І. Розвиток змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI ст.) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2020. С. 17.
5. Затверджено профстандарт вчителя початкових класів, вчителя закладу загальної середньої освіти і вчителя з початкової освіти. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti
6. Карапузова Н., Манжелей Н. Інноваційне середовище як фактор формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Наукові записки*. 2009. № 5. С. 44–49.
7. Кремень В. «Треба допомогти дитині пізнати себе»: Василь Кремень – про те, якою має бути шкільна освіта у XXI столітті. *День*. 2017. № 107−108. URL: https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/treba-dopomogty-dytyni-piznaty-sebe
8. Педагогічна Конституція Європи. Преамбула. *Вища освіта України*. 2013. № 3. С. 111–116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17
9. Рекомендації щодо застосування критерії оцінювання якості освітньої програми : затв. Нац. агентством із забезп. якості вищ. освіти 17 листопада 2020 р. Київ, 2020. 66 с.
10. Столяренко О.В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навчально-методичний посібник. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015. 196 с.
11. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text

REFERENCES:

1. Binytska, K. (2018). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoi osvity u krainakh Skhidnoi Yevropy: teoriia i praktyka [Preparing Future Primary Education Teachers in Eastern Europe] : monohrafiia / [za nauk. red. H. Tereshchuka]. Khmelnytskyi : FOP Tsiupak A.A. S. 6–7 [in Ukrainian].

2. Vozniuk, O., & Dubaseniuk, O. (2020). Perspektyvni napriamky pidhotovky maibutnikh vchyteliv do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti [Perspective directions of training future teachers for innovative pedagogical activity]. *Novi tekhnolohii navchannia : zb. nauk. pr*. / DNU «In-t modernizatsii zmistu osvity». Vyp. 93. S. 51–52 [in Ukrainian].

3. Volotivska, I.I. (2020). Rozvytok zmistu fakhovoi pidhotovky vchytelia inozemnoi movy u pedahohichnykh navchalnykh zakladakh v Ukraini (druha polovyna KhKh st. – pochatok KhKhI st.) [The Development of the Content of Foreign Language Teacher Training in Pedagogical Educational Institutions in Ukraine (Second Half of the Twentieth Century – Beginning of the Twenty-First Century)]. *Candidate's thesis.* Zhytomyr. S. 17 [in Ukrainian].

4. Karapuzova, N., & Manzhelei, N. (2009). Innovatsiine seredovyshche yak faktor formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv [Innovative environment as a factor in the formation of professional competence of future primary school teachers]. *Naukovi zapysky*. № 5. S. 44–49 [in Ukrainian].

5. Kremen, V. (2017. 22 cherv.). «Treba dopomohty dytyni piznaty sebe» : Vasyl Kremen – pro te, yakoiu maie buty shkilna osvita u KhKhI stolitti [«We must help the child to know himself» : Vasyl Kremen on what school education should be like in the twenty-first century] [Elektronnyi resurs]. Den. URL: https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/treba-dopomogty-dytyni-piznaty-sebe [in Ukrainian].

6. Pedahohichna Konstytutsiia Yevropy. Preambula. [The Pedagogical Constitution of Europe. Preamble.] (2013). Vyshcha osvita Ukrainy. № 3. S. 111–116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_17 [in Ukrainian].

7. Bezkopylnyi, O.O. (2020). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do zdoroviazberezhuvalnoi diialnosti v osnovnii shkoli: teoriia ta metodyka [Preparing Future Physical Education Teachers for Health Promoting Activities in Primary School: Theory and Methodology] : monohrafiia. Cherkasy : ChNU im. B. Khmelnytskoho. 552 s [in Ukrainian].

8. Zatverdzheno profstandart vchytelia pochatkovykh klasiv, vchytelia zakladu zahalnoi serednoi osvity i vchytelia z pochatkovoi osvity [The professional standard for primary school teachers, teachers of general secondary education institutions and teachers of primary education is approved] [Elektronnyi resurs]. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti [in Ukrainian].

9. Rekomendatsii shchodo zastosuvannia kryterii otsiniuvannia yakosti osvitnoi prohramy. [Recommendations for applying the criteria for assessing the quality of an educational program] (2020 r., 17 lystop.). : zatv. Nats. ahentstvom iz zabezp. yakosti vyshch. osvity / TOV «Ukr. osvit. vydav. tsentr «Orion». Kyiv. 66 s [in Ukrainian].

10. Stoliarenko, O.V. (2015). *Modeliuvannia pedahohichnoi diialnosti u pidhotovtsi fakhivtsia [Modeling of pedagogical activity in the training of a specialist]:* nav.-metod. posib. Vinnytsia : Nilan-LTD. 196 s [in Ukrainian].

11. Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 roky. [Strategy of Higher Education Development in Ukraine for 2022–2032] (2022 r., 23 liut.) : rozporiadzh. Kabinetu Ministriv Ukrainy № 286-r. [Elektronnyi resurs]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text [in Ukrainian].

УДК 37.013.42:001.82:37.091.214"2024"
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.18

Оксана ОПАНАСЕНКО
здобувачка кафедри управління та освітніх технологій,
Національний університет біоресурсів і природокористування України
Opana@i.ua
ORCID: *0000-0003-1487-422X*

АНАЛІЗ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Анотація. *У статті представлено результати аналізу освітньо-професійних програм підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота» (ОП «Соціальна педагогіка»).* ***Досліджено*** *освітні практики підготовки майбутніх соціальних педагогів на основі вивчення офіційних сайтів українських університетів та освітніх програм для здобувачів вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота» (ОП «Соціальна педагогіка»). Здійснено аналіз наукових праць щодо досвіду підготовки соціальних педагогів в Україні.* ***Визначено*** *специфіку теоретичних підходів до підготовки фахівців за спеціальністю 231 «Соціальна робота за освітньо-професійними програмами «Соціальна педагогіка» для соціально-педагогічної діяльності.* ***Мета статті*** *– проведення огляду та аналізу освітньо-професійних програм (далі – ОПП) підготовки фахівців із соціально-педагогічної діяльності для закладів освіти.*

Методологія *дослідження ґрунтується на наукових та науково-практичних підходах, а також методах дослідження, зокрема систематизації та узагальнення інформації щодо актуальних освітніх програм підготовки фахівців за спеціальністю 231 «Соціальна робота за освітньо-професійними програмами «Соціальна педагогіка».* ***Наукова новизна*** *полягає у тому, що вперше досліджено освітньо-професійні програми підготовки фахівців спеціальності 231 «Соціальна робота» (ОП «Соціальна педагогіка») на прикладі наукових шкіл: Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Хмельницького національного університету, Запорізького національного університету.*

У статті виокремлено придатність до працевлаштування випускників, що мають можливість працювати в освітніх установах та соціально-педагогічних установах, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України, Міністерству соціальної політики України, Міністерству охорони здоров'я України. Відзначено актуалізацію соціально-педагогічного складника професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей закладів вищої освіти України. ***Висновки.*** *Результати дослідження показали на необхідність підготовки фахівців соціально-педагогічної діяльності нової генерації. Якісна професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів залежить від постійної адаптації навчальних програм до сучасних вимог і потреб соціально-педагогічної галузі.*

Ключові слова: *освітньо-професійна програма, соціальна робота, соціальна педагогіка, професійна підготовка, соціальний працівник, педагог соціальний, соціальне виховання.*

Oksana OPANASENKO
Applicant at the Department of Management and Educational Technology,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
Opana@i.ua
ORCID: *0000-0003-1487-422X*

ANALYSIS OF EDUCATIONAL PROGRAMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL EDUCATORS IN TODAY'S CONDITIONS

Abstract. *The article presents the results of the analysis of educational and professional training programs for students of higher education, specialty 231 «Social work» (EP «Social pedagogy»). The educational practices of training future social pedagogues were studied based on the study of the official websites of Ukrainian universities and educational programs for students of higher education in the specialty 231 «Social work» (EP «Social pedagogy»). An analysis of scientific works on the experience of training social pedagogues in Ukraine was carried out. The specifics of theoretical approaches to the training of specialists in the specialty 231 Social work under the educational and professional programs «Social pedagogy» for social and pedagogical activities have been determined. The purpose of the article is to conduct a review and analysis of educational and professional programs (hereinafter – EP) of training specialists in socio-pedagogical activities for educational institutions.*

The research methodology *is based on scientific and scientific-practical approaches, as well as research methods, in particular: systematization and generalization of information on current educational programs for training specialists in the specialty 231 Social work under educational and professional programs «Social pedagogy».*

The scientific novelty lies in the fact that for the first time educational and professional training programs for specialists in the specialty 231 «Social work» (EP «Social pedagogy») have been researched on the example of scientific schools: Kharkiv National Pedagogical University named after H.S. Skovorody, Zhytomyr Ivan Franko State University, Khmelnytskyi National University, Zaporizhzhia National University.

The article highlights the employability of graduates who have the opportunity to work in educational institutions and socio-pedagogical institutions subordinate to the Ministry of Education and Science of Ukraine, the Ministry of Social Policy of Ukraine, and the Ministry of Health of Ukraine. The actualization of the socio-pedagogical component of the professional training of future specialists in socio-economic specialties of higher education institutions of Ukraine was noted. ***Conclusions.*** *The results of the study showed the need to train specialists in social and pedagogical activities of the new generation. High-quality professional training of future social pedagogues depends on the constant adaptation of educational programs to modern requirements and needs of the social and pedagogical field.*

Key words: *educational and professional program, social work, social pedagogy, professional training, social worker, social teacher, social education.*

Постановка проблеми. Нині наша держава проходить складний історичний період свого буття і трансформації суспільних відносин. Війна значно змінила та вплинула на вирішення багатьох питань усіма учасниками національної економіки. Страшна реальність, у якій вимушено опинилося українське суспільство, здійснила кардинальні зміни, які торкнулися менталітету Української нації, відношення до традиційних цінностей, психологічного стану, змін у суспільно-політичних орієнтирах і соціальній активності міського та сільського населення України. Така реальність вимагає від усіх учасників соціальних процесів зосередження особливої уваги на цих змінах та викликах, які диктує наше сьогодення.

Із початком повномасштабної війни українська освіта теж постала перед новим викликом: тисячі дітей та молодих людей зазнали травматичного впливу та потребують фахової психологічної та соціально-педагогічної підтримки. Тому сьогодні як ніколи маємо необхідність у професійній підготовці соціальних педагогів – спеціалістів, у компетенцію яких входить надання педагогічної, психологічної, психотерапевтичної та соціальної допомоги дітям, підліткам, молоді для висококваліфікованої соціально-педагогічної роботи, оскільки суспільство ще довго буде відчувати наслідки цієї війни, адже багато представників юного покоління зазнали психологічних, моральних, фізичних травм, і це все необхідно долати за допомогою відповідних фахівців.

Відзначимо, що соціально-педагогічний патронаж у системі освіти сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам дітей та молоді як у місті, так і в сільській місцевості. Соціально-педагогічний патронаж здійснює соціальний педагог, який під час роботи керуються Наказом МОН України «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України» [9].

Аналіз джерел та останніх досліджень. Аналіз останніх досліджень і публікацій із порушеної проблеми показав, що проблема підготовки майбутніх фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності об'ємна, різноаспектна й актуальна. У деяких важливих аспектах її вже висвітлено в науково-педагогічних працях зарубіжних та вітчизняних науковців. Зокрема, різним проблемам професійної підготовки соціальних педагогів, соціальних працівників присвятили свої праці зарубіжні вчені: Г. Вільфінг (Австрія), М. Баркер, М. Доуел, С. Шадлоу (Велика Британія), Ф. Зайбель, Д. Герінг, К.-Х. Вільгельдорф (Німеччина), Ю. Змагальський, Є. Маринович-Гетка, О. Камінський, А. Пілкова, Є. Ціранська (Польща), Ч. Казетта, А. Мінахар, Дж. Раймонд, А. Кадушкін (США), І. Валліман (Швейцарія) та ін.

Підготовка соціальних педагогів знайшла відображення у роботах українських дослідників: Р. Вайноли, О. Васюк, Л. Вікторової, О. Гомонюк, І. Демченко, О. Карпенко, І. Ковчини, Л. Міщик, В. Поліщук, О. Лісовець, Н. Тверезовської, Л. Сатановської, Т. Ковальчук, С. Кубіцького. У дослідженнях О. Межирицького, Л. Харченко, О. Максимової, К. Іващенко, Л. Романовської розкрито аспекти підготовки студентів педагогічних спеціальностей до соціально-педагогічної діяльності в умовах сільської місцевості. Цінними є дослідження

Ю. Ключко і П. Кліш, І. Сопівник, О. Лапи, що розкрили сутність проблем соціального виховання на селі. Широко розкривається виховний аспект у роботах М. Євтуха, І. Підласого.

Розвиток соціальної педагогіки як галузі педагогічного знання відображено в працях А. Іванченко, Н. Сейко, Л. Коваля, С. Коляденко, Т. Шасткової; особливості професійної діяльності соціальних педагогів розкрито О. Безпалько, О. Галян, Т. Тюльпи; зміст, форми і методи підготовки соціальних педагогів у закладах вищої освіти досліджено О. Білою, І. Богдановою, Н. Колядою, О. Паскаль, Г. Попович, М. Лукашевич.

У роботах зазначених авторів акцентовано, що одним із першочергових завдань системи вищої освіти є підготовка конкурентоздатних фахівців – соціальних педагогів.

Заклади вищої освіти, які готують майбутніх соціальних педагогів, зіштовхуються з проблемами, що тісно пов'язані з інтеграційними перетвореннями в освітній галузі України та недостатнім методичним забезпеченням для максимальної підготовки спеціалістів з урахуванням концептуальної моделі до вивчення соціально-педагогічної діяльності з молоддю сільської місцевості в умовах сьогодення. Це висуває низку вимог стосовно якісної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Мета статті – проведення огляду та аналізу освітньо-професійних програм (далі – ОПП) підготовки фахівців із соціально-педагогічної діяльності для закладів освіти.

Для досягнення поставленої мети використано наукові та науково-практичні підходи, а також методи дослідження, зокрема: систематизації та узагальнення інформації щодо актуальних освітніх програм підготовки фахівців за спеціальністю 231 «Соціальна робота за освітньо-професійними програмами «Соціальна педагогіка»; описовий метод, метод аналізу та синтезу, контент-аналіз.

Виклад основного матеріалу. Відзначимо, що соціально-педагогічна робота як суспільне явище являє собою своєрідну модель діяльності, спрямованої на розв'язання завдань соціального виховання і соціально-педагогічного захисту. Соціальне виховання – турбота суспільства про підростаюче покоління та створення суспільством, державою, приватними та громадськими структурами відповідних умов для фізичного, психічного і соціального розвитку особистості. На сучасному етапі становлення соціально-педагогічної діяльності її концептуальні та процесуальні складники базуються на ґрунті соціальної роботи, яка, з одного боку, має ґрунтовніші засади та історію, а з іншого – частина функцій у структурі соціальної роботи є соціально-педагогічними. Згідно з точкою зору Ю. В. Василькової та Т. В. Василькової, даний вид діяльності за змістом є соціальною роботою, що включає педагогічну діяльність і спрямована на допомогу дитині, підлітку, молодій людині в самоорганізації, встановлення нормальних відносин у сім'ї, школі, суспільстві. Тому очевидно, що призначення соціально-педагогічної діяльності є здійснення компетентної соціально-педагогічної допомоги населенню, підвищення ефективності процесу соціалізації виховання і розвитку дітей, підлітків та молоді [10].

Із метою наукового забезпечення соціально-педагогічної діяльності вченими України здійснюється розроблення важливих наукових галузевих тем, серед яких: технологічні аспекти підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями населення, професійне становлення студентів у системі підготовки до соціальної роботи і соціально-педагогічної діяльності, формування творчої активності майбутніх соціальних педагогів, професійна підготовка соціальних педагогів, інноваційні технології у навчанні майбутніх соціальних педагогів [4]. Варто зазначити важливість підготовки соціальних педагогів, здатних створювати сприятливі умови соціалізації (через розвиток, формування, соціальне виховання, просвіту, адаптацію тощо) для дітей та молоді, оскільки соціальні працівники не займаються цими питаннями.

Підготовка фахівців для соціальної сфери здійснюється в умовах суперечливого процесу розроблення й осмислення сутності соціальної освіти, принципів, змісту і технологій її реалізації. Сьогодні перед ЗВО України, які готують соціальних працівників і соціальних педагогів, стоїть нелегке завдання – підготувати професійно компетентних спеціалістів. З одного боку, підготовка професіоналів забезпечить можливості для подальшого успішного становлення цієї сфери діяльності, необхідної для соціального розвитку як окремої людини, так і сус-

пільства загалом. А з іншого – результативність розвитку соціальної роботи значною мірою визначається рівнем компетентності та зрілості кожного конкретного представника цієї професії [1]. Сфера фахової підготовки майбутніх фахівців потребує спеціалізації залежно від категорій клієнтів майбутньої професійної діяльності [3].

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у вітчизняних ЗВО базується на сучасних вимогах до їхньої кваліфікації (що визначено нормативними документами), а також накопиченому досвіді вищої школи, зокрема в аспекті підготовки фахівців гуманітарних напрямків [2]. Актуалізація соціально-педагогічного складника професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей зумовлена розумінням її як базису, який допомагає людині усвідомити цілісність як власного буття, так і кожної людини у множинності проявів діалектики об'єктивних і суб'єктивних чинників [11].

Нині широке коло теоретичних та практичних питань пов’язане зі створенням умов для соціального становлення особистості загалом і підготовки фахівців майбутніх соціальних педагогів вирішують наукові школи, а саме: *Харківський національний педагогічний університету імені Г. С. Сковороди*, факультет психології і соціології. Кафедра соціальної роботи і соціальної педагогіки університету готує фахівців спеціальності 231 «Соціальна робота за освітньо-професійною програмою «Соціальна педагогіка» [7]. Метою програми є підготовка висококваліфікованого й конкурентоспроможного фахівця у галузі соціальної роботи, здатного здійснювати освітню, управлінську й науково-дослідницьку діяльність для розв’язання складних спеціалізованих завдань і вирішення практичних проблем у соціальній сфері. Особливостями програми є: практикоорієнтоване навчання з елементами дуальної освіти. Практичний елемент дуальної освіти для реалізації науково-дослідницької діяльності здобувачів забезпечено створеною для цього розгалуженою мережею партнерських організацій (заклади загальної середньої освіти, центри соціальних служб, служба ювенальної пробації, центр зайнятості, благодійні фонди, громадські організації тощо); активне залучення до участі в освітньому процесі фахівців-практиків, випускників спеціальності, науково-педагогічних працівників вітчизняних і зарубіжних закладів вищої освіти; створення умов для наукової, творчої реалізації здобувачів вищої освіти й активної участі у проєктах організацій-партнерів.

Основними напрямами професійної діяльності магістра із соціальної роботи освітньо-професійної програми «Соціальна педагогіка» є управлінська діяльність у спеціалізованих соціальних закладах; освітня діяльність у закладах вищої освіти; соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти, центрах соціальних служб, центрах зайнятості, центрах соціально-психологічної реабілітації тощо. Випускник може здійснювати соціально-педагогічну діяльність у закладах освіти, зокрема *Житомирський державний університет імені Івана Франка* (соціально-психологічний факультет, кафедра соціальних технологій) здійснює підготовку за освітньо-професійною програмою 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка» [5]. Програма передбачає формування здатності у студентів до вирішення науково-дослідних, управлінських і прикладних завдань соціальної роботи. Обов’язкові компоненти освітньої програми включають 14 дисциплін, зокрема такі: соціально-педагогічна терапія, соціальна педагогіка, соціально-педагогічна реабілітація тощо, також представлено шість вибіркових компонентів. Передбачені навчальна і виробнича практики, виконання кваліфікаційної роботи, атестаційний екзамен із соціальної педагогіки. Разом за ОП – 90 кредитів. Програмні результати навчання включають у себе 20 пунктів, зокрема: демонструвати позитивне ставлення до власної професії та відповідати своєю поведінкою етичним принципам і стандартам соціальної роботи тощо. Згідно з ОПП, професійна кваліфікація випускника – магістр із соціальної роботи, педагог соціальний. Придатність до працевлаштування за кодом 2340; *Хмельницький національний університет*, гуманітарно-педагогічний факультет, кафедра соціальної роботи і соціальної педагогіки. Заклад здійснює підготовку фахівців за освітньо-професійною програмою 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка» [8]. Мета освітньої програми – підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані завдання та прикладні проблеми освітньої та соціаль-

ної сфер, у тому числі управління соціальними процесами та процесами, які мають місце в індивідуальному розвитку особистості, передбачає застосування теорій і методів соціальної роботи, соціально-педагогічної діяльності та характеризується комплексністю і невизначеністю умов, зорієнтованих на подальшу фахову самоосвіту. Основним фокусом освітньої програми та спеціалізації є спеціальна освіта в галузі соціальної роботи за спеціальністю «Соціальна робота». Ґрунтується на загальнонаукових засадах, сучасному досвіді практичної соціальної роботи, орієнтує на актуальну соціально-педагогічну діяльність та кваліфікації, у межах яких можлива професійна діяльність. Програмні результати навчання включають у себе 24 пункти, у тому числі: організовувати соціально-педагогічну роботу, соціально-педагогічні заходи для провадження соціально-педагогічної діяльності, а також здійснювати управління процесами соціального виховання та соціально-педагогічної допомоги; володіти усіма базовими і спеціальними компетентностями медіатора, демонструвати знання найбільш поширених моделей, технік і технологій медіації та застосовувати їх для вирішення сучасних соціальних проблем та врегулювання конфліктів у соціально-педагогічній сфері тощо. Програма включає у себе обов'язкові компоненти загальної підготовки, а саме дисципліни: методологія і організація наукових досліджень, соціальне партнерство, методика викладання теорії і практики соціальної роботи та соціальної педагогіки у ЗВО, іноземна мова (за професійним спрямуванням), а також дисципліни професійної підготовки, зокрема: соціальна експертиза та прогнозування, інноваційні технології соціальної та соціально-педагогічної роботи, соціально-педагогічна практика та запропоновані дисципліни на вибір студента. Разом за ОП – 90 кредитів.

Зазначимо, що програма спеціальності 231 «Соціальна робота. Соціальна педагогіка» орієнтована на підготовку фахівців у галузі соціальної роботи та соціально-педагогічної діяльності в освітній та соціальній сферах з урахуванням галузевого й регіонального контекстів. Придатність до працевлаштування – випускники можуть обіймати первинні посади згідно з Національним класифікатором професій ДК 003:2010, зокрема – 2340 «Соціальний педагог»; *Запорізький національний університет*, факультет соціальної педагогіки та психології, кафедра соціальної педагогіки та спеціальної освіти здійснює підготовку за освітньо-професійною програмою «Соціальна педагогіка» магістерського рівня спеціальності 231 «Соціальна робота» [6]. Основний фокус освітньо-професійної програми передбачає отримання кваліфікації магістра із соціальної роботи, соціального працівника, соціального педагога.

Організація освітнього процесу, побудованого на дослідницькому, практикоорієнтованому, комплексному та студентоцентрованому підходах, спрямована на формування здатності випускників здійснювати інноваційну діяльність щодо підвищення якості надання соціальних послуг, забезпечення соціального захисту дітей, молоді, що опинилися у складних життєвих обставинах, та умов їхньої успішної соціалізації та самореалізації. Підготовка професіоналів для роботи у системі освіти та соціального захисту дитинства.

Перелік компонентів освітньо-професійної програми підготовки магістрів «Соціальна педагогіка» включає цикл загальної підготовки: професійно орієнтований практикум іноземною мовою, філософія наукової свідомості, практикум із медіаторних технологій; цикл професійної підготовки спеціальності: актуальні проблеми та сучасні теорії соціальної роботи, методологія наукових досліджень у соціальній сфері, методологія управління людськими ресурсами, проєктування у соціальній сфері, соціальна робота в громаді, кваліфікаційна робота магістра, захист кваліфікаційної роботи, виробнича практика; цикл професійної підготовки освітньо-професійної програми: методика викладання соціально-педагогічних дисциплін, соціально-педагогічна робота з уразливими сім'ями, антикризова соціальна робота, педагогіка і психологія вищої школи, андрагогіка, технології соціально-педагогічної діяльності. Також студенту пропонуються вибіркові компоненти ОПП – дисципліни вільного вибору у межах університету та у межах спеціальності. Загальний обсяг освітньої програми становить 90 кредитів.

Придатність до працевлаштування після закінчення навчання за ОПП «Соціальна педагогіка» – 2340 педагог соціальний; викладач соціальної педагогіки.

Висновки. Отже, після закінчення навчання за проаналізованими освітніми програмами кафедр випускники мають можливість працювати в освітніх установах та соціально-педагогічних установах, підпорядкованих Міністерству освіти і науки України, Міністерству соціальної політики України, Міністерству охорони здоров'я України на посаді педагог соціальний, здійснювати соціально-педагогічну діяльність у закладах освіти тощо.

Відзначимо актуальність включення до навчальних планів дисциплін, що відповідають підвищенню соціально-педагогічної компетентності студентів у роботі з внутрішньо переміщеними особами, уразливими сім'ями, супроводу дітей та молоді під час дистанційного навчання в умовах війни. Це дасть змогу майбутнім соціальним педагогам краще розуміти реалії професійної діяльності та розвивати необхідні навички для роботи із соціально уразливими категоріями клієнтів. Важливим акцентом в освітніх програмах є консультування у соціальній галузі.

Особлива увага в освітніх програмах приділяється збереженню соціально-педагогічного компоненту в підготовці майбутніх фахівців у сфері соціально-педагогічної діяльності з дітьми та молоддю. Освітні програми забезпечують умови формування і розвитку у студентів програмних компетентностей, що дадуть їм змогу оволодіти основними знаннями, уміннями, навичками, необхідними для здійснення фахової діяльності у сфері соціальної та соціально-педагогічної роботи.

Уважаємо запорукою успіху підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми та молоддю сільської місцевості своєчасні актуальні пропозиції та зауваження науково-педагогічних кадрів щодо обов'язкових та вибіркових дисциплін, а також змістових модулів навчальних курсів, тобто необхідність постійної адаптації навчальних програм до сучасних вимог і потреб соціально-педагогічної галузі.

Активна позиція, актуальні ідеї, увага до якості вищої освіти, плідна співпраця провідних фахівців соціально-педагогічної діяльності та науково-педагогічних працівників забезпечать висококваліфіковану підготовку соціальних педагогів в умовах сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горішна Н.М. Організація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників: міжнародний досвід. *Social Work and Education*. 2014. № 1. С. 13–19.

2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

3. Кубіцький С.О. Аналіз освітньо-професійних програм підготовки фахівців за спеціальністю 231 «Соціальна робота». *ScienceRise. Pedagogical Education.* 2017. № 6. С. 18–22.

4. Олійник Г.М. Теоретичні засади професійної підготовки соціальних педагогів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2011. № 21. С. 129.

5. Положення про освітні програми підготовки здобувачів вищої освіти у Житомирському державному університеті імені Івана Франка від 25.05.2023. URL: https://eportfolio.zu.edu.ua/media/StudyProgram/312/r3l3w9at.pdf

6. Положення про освітні програми підготовки здобувачів вищої освіти у Запорізькому національному університеті від 01.02.2023. URL: https://www.znu.edu.ua/opp/mag/spp/opp_sp_23.pdf

7. Положення про освітні програми підготовки здобувачів вищої освіти у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди від 19.04.2023. URL: http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_magistr/2023/Sotsialna_pedahohika.pdf

8. Положення про освітні програми підготовки здобувачів вищої освіти у Хмельницькому національному університеті від 27.04.2023. URL: https://khmnu.edu.ua/wp-content/uploads/op/m/231-srk-2023.pdf

9. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України» : Наказ МОН від 22.05.2018 № 509.

10. Рудкевич Н.І. Методика соціально-педагогічної роботи : навчально-методичний посібник. Львів, 2021. С. 12.

11. Тюльпа Т.М. Провідні фактори професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2020. № 42. С. 104–112.

REFERENCES:

1. Horishna, N.M. (2014). Orhanizatsiya profesiynoyi pidhotovky maybutnikh sotsial′nykh pratsivnykiv: mizhnarodnyy dosvid [Organization of professional training of future social workers: international experience]. *Social Work and Education*, 1, 13–19 [in Ukrainian].

2. Zakon Ukrainy Pro vyshchu osvitu: pryiniatyi 01.07.2014 № 1556-VII [Law of Ukraine On Higher Education: adopted on July 1, 2014 No. 1556-VII]. zakon.rada.gov.ua. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text [in Ukrainian].

3. Kubits′kyy, S.O. (2017). Analiz osvitn′o-profesiynykh prohram pidhotovky fakhivtsiv za spetsial′nistyu 231 sotsial′na robota [Analysis of educational and professional training programs for specialists in the specialty 231 social work]. *ScienceRise. Pedagogical Education*, 6, 18–22 [in Ukrainian].

4. Oliinyk, H.M. (2011). Teoretychni zasady profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pedahohiv [Theoretical principles of professional training of social teachers]. *Naukovyi visnyk. Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia : Pedahohika. Sotsialna robota*, 21, 129 [in Ukrainian].

5. Polozhennya pro osvitni prohramy pidhotovky zdobuvachiv vyshchoyi osvity u Zhytomyrs′komu derzhavnomu universyteti imeni Ivana Franka vid 25.05.2023 [Regulations on educational programs for the preparation of higher education applicants at Zhytomyr Ivan Franko State University dated May 25, 2023]. Retrieved from: https://eportfolio.zu.edu.ua/media/StudyProgram/312/r3l3w9at.pdf [in Ukrainian].

6. Polozhennya pro osvitni prohramy pidhotovky zdobuvachiv vyshchoyi osvity u Zaporiz′komu natsional′nomu universyteti vid 01.02.2023 [Regulations on educational programs for the preparation of higher education applicants at the Zaporizhzhia National University dated February 01, 2023]. Retrieved from: https://www.znu.edu.ua/opp/mag/spp/opp_sp_23.pdf [in Ukrainian].

7. Polozhennya pro osvitni prohramy pidhotovky zdobuvachiv vyshchoyi osvity u Kharkivs′komu natsional′nomu pedahohichnomu universyteti imeni H.S. Skovorody vid 19.04.2023 [Regulations on educational programs for the training of higher education applicants at the Kharkiv National Pedagogical University named after H.S. Frying pans from April 19, 2023]. Retrieved from: http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_magistr/2023/Sotsialna_pedahohika.pdf [in Ukrainian].

8. Polozhennya pro osvitni prohramy pidhotovky zdobuvachiv vyshchoyi osvity u Khmel′nyts′komu natsional′nomu universyteti vid 27.04.2023 [Regulations on educational programs for the preparation of higher education applicants at the Khmelnytskyi National University from April 27, 2023]. Retrieved from: https://khmnu.edu.ua/wp-content/uploads/op/m/231-srk-2023.pdf [in Ukrainian].

9. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro psykholohichnu sluzhbu u systemi osvity Ukrainy» nakaz MON 22.05.2018 № 509 [On the approval of the Regulation on psychological service in the education system of Ukraine: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated May 22, 2018 No. 509] [in Ukrainian].

10. Rudkevych, N.I. (2021). *Metodyka sotsial'no-pedahohichnoyi roboty. [Methods of socio-pedagogical work*]. Navchal′no-metodychnyy posibnyk, L′viv. 12 [in Ukrainian].

11. Tyul′pa, T.M. (2020). Providni faktory profesiynoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh spetsial′nostey [Leading factors of professional training of future specialists in socionomic specialties]. *Visnyk Hlukhivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka*, 42, 104–112 [in Ukrainian].

УДК 378.09.011.3-051:159.98:37.014.3(477)
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.19

Віталій ОСІПОВ
кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
заступник директора з навчальної роботи,
Обласний коледж "Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А.С. Макаренка"
Полтавської обласної ради
shef_fizvosp@ukr.net
ORCID: *0000-0001-5241-0827*

ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ КЛІНІЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ СФЕРИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Анотація. *У статті розглядаються питання якісної професійної підготовки фахівців для сфери охорони психічного здоров'я, що є актуальною проблемою в умовах воєнного стану в Україні.* ***Мета статті*** *полягає у висвітленні змісту підготовки майбутніх фахівців із клінічної психології в умовах реформування галузі охорони здоров'я в Україні.* ***Методологія дослідження*** *ґрунтується на загально-теоретичному науковому обґрунтуванні проблеми.* ***Наукова новизна*** *полягає у тому, що, використовуючи метод аналізу інформаційних джерел, законодавчих документів, аналізу, синтезу, аналогій, абстрагування та узагальнення, викладачами кафедри педагогіки та психології Кременчуцької гуманітарно-технологічної академії імені А.С. Макаренка розроблено освітню програму «Практична психологія та психологічна реабілітація» для підготовки бакалавра з психології. Метою даної освітньої програми є підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми, які можуть виникати у професійній, дослідницькій та інноваційній діяльності психолога, зокрема через розуміння психіки та психологічного розвитку особистості, а також через застосування знань із психології для роботи в мультидисциплінарних командах фахівців із реабілітації та виконання психопрофілактичних, психодіагностичних і психокорекційних заходів для різних категорій населення.* ***Висновки.*** *Збільшення випадків психічних та поведінкових розладів, а також підвищення частоти психосоматичних захворювань тісно пов'язані з високим рівнем психологічного стресу, який є прямим наслідком масштабних трагедій, котрі масово переживає населення України під час війни. А це означає, що зростає потреба у висококваліфікованих фахівцях, що надають саме професійну психологічну допомогу, мають відповідну освіту, володіють відповідними фаховими знаннями та навичками. Розроблена освітня програма «Практична психологія та психологічна реабілітація» дасть змогу майбутнім психологам здійснювати кваліфіковану психологічну допомогу постраждалим, а також підготує їх до роботи у складі мультидисциплінарної команди.*

Ключові слова: *професійна підготовка, освітня програма, клінічний психолог, охорона здоров'я, реабілітація.*

Vitalii OSYPOV
Candidate of Sciences in Physical Education and Sports, Associate Professor,
Deputy Director for Academic Affairs,
Regional College "Kremenchuk Anton Makarenko Humanitarian and Technological Academy"
of Poltava Regional Council
shef_fizvosp@ukr.net
ORCID: *0000-0001-5241-0827*

CLINICAL PSYCHOLOGISTS TRAINING PROGRAM IN THE CONTEXT OF HEALTH CARE REFORM

Abstract. *The article addresses issues of quality professional training for specialists in the field of mental health care, which is a pressing problem amid the martial law conditions in Ukraine.* ***The purpose*** *of the article is to highlight the content of the training for future specialists in clinical psychology in the context of health care reform in Ukraine. The research* ***methodology*** *is based on a general theoretical scientific rationale of the problem.* ***The scientific novelty*** *lies in the fact that, by utilizing the method of analysis of information sources, legislative documents, analysis, synthesis, analogies, abstraction, and generalization, the faculty of Pedagogy and Psychology at the Kremenchuk Anton Makarenko Humanitarian and Technological Academy has developed an educational program «Practical Psychology and Psychological Rehabilitation» for the training of bachelors in psychology. The purpose of this educational program is to prepare specialists capable of solving complex specialized tasks and practical problems that may arise in the professional, research, and innovation activities of a psychologist, particularly through understanding the psyche*

and psychological development of the personality, as well as through the application of psychological knowledge for working in multidisciplinary rehabilitation teams and performing psychoprophylactic, psychodiagnostic, and psychocorrectional measures for various population groups. ***Conclusions.*** *The increase in cases of mental and behavioral disorders, as well as the rising frequency of psychosomatic diseases, is closely linked to the high level of psychological stress, which is a direct consequence of the widespread tragedies experienced en masse by the population of Ukraine during the war. This means that there is a growing need for highly qualified specialists who provide professional psychological assistance, possess the relevant education, and have the appropriate professional knowledge and skills. The developed educational program "Practical Psychology and Psychological Rehabilitation" will enable future psychologists to provide qualified psychological assistance to those affected and will also prepare them to work as part of a multidisciplinary team.*

Key words: *professional training, educational program, clinical psychologist, health care, rehabilitation.*

Постановка проблеми. Сучасний світ динамічно змінюється, що неминуче веде до трансформації і потреб суспільства, а особливо в масштабній та активній реабілітаційній допомозі, адже саме вона покликана забезпечити людині максимально можливе відновлення здоров'я та поліпшення якості життя. Серед ключових викликів, з якими стикається сучасне суспільство, – зростання числа осіб, що страждають на психічні, невротичні, психосоматичні розлади та потребують саме психологічної реабілітаційної допомоги через свою соціальну, професійну, побутову невлаштованість і безперспективність. Їх кількість постійно збільшується за рахунок величезної кількості переміщених осіб, біженців, учасників бойових дій та збройних конфліктів [1]. А це означає, що зростає потреба у висококваліфікованих фахівцях, що надають саме професійну психологічну допомогу, мають відповідну освіту, володіють відповідними фаховими знаннями та навичками. До таких фахівців відносяться клінічні психологи. У рамках світової практики професія клінічного психолога вже давно утвердилась як важливий складник системи охорони здоров'я. В Україні ж цей напрям лише розпочинає свій шлях до визнання та розвитку [9], оскільки в українській системі охорони здоров'я, зокрема психічного здоров'я, відбуваються кардинальні зміни в напрямі інтеграції до світової спільноти, що закладено в Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 р., затвердженій Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2017 р. № 1018-р. [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій із даної проблеми. У незалежній Україні кваліфікацію психолога отримують випускники педагогічних закладів вищої освіти і в подальшому здійснюють свою професійну діяльність, працюючи переважно в закладах освіти, таких як школи, дошкільні установи та позашкільні організації, не маючи при цьому прямого зв'язку з психіатричною допомогою населенню, і продовжують цю роботу й надалі. Згідно з Наказом Міністерства соціальної політики України № 518 від 29 березня 2017 р. «Про затвердження Випуску 80 «Соціальні послуги» Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників» [7], основним завданням та обов'язком практичного психолога є професійна діяльність, спрямована на надання спеціалізованих послуг із підтримки здорового психічного, фізичного та соціального розвитку дітей, підлітків та молоді в контексті їх виховання та освіти. До того моменту, поки країну не зачіпали воєнні дії, ця професійна сфера залишалася малопомітною.

Сьогодні в умовах війни, що триває в Україні, та її впливу на психічне здоров'я різних верств населення (військовослужбовці, переселенці, діти, люди з вадами психічного здоров'я) важливість та ефективність професійної підготовки фахівців саме для сфери охорони психічного здоров'я у нашій країні зростають. Але, за словами професора, д.мед.н. І. Я. Пінчук [2], ексголовного спеціаліста МОЗ із психіатрії, зараз в країні панує хаос із «психологічним забезпеченням», існує істотна потреба в компетентних та відповідальних спеціалістах, а «існуючий досвід упровадження спеціальності «лікар-психолог» слід визнати непозитивним». А вирішення цих питань автор бачить в об'єднанні спеціальностей «Психологія» і «Медична психологія» в одну спеціальність «Психологія» на рівні бакалавра та магістра з упровадженням спеціалізації «Клінічна психологія».

Відповідно до Страсбурзької декларації [10], міжнародна спільнота узгодила тлумачення професії психотерапевта ще в 1990 р. Неважливо, яку психологічну освіту отримала людина, – гуманітарну чи медичну, ключовим є наявність відповідних знань у сфері психології та психіатрії, а також здобуття необхід-

них практичних навичок і кваліфікації, що дає змогу здійснювати професійну діяльність психотерапевта. Але пострадянська система, яка залишилася нам у спадок, досі конфліктує з міжнародними стандартами, а ми залишаємося заручниками її культурних та законодавчих засад. Останні базуються на матеріалістичній філософії, тобто психотерапія – це винятково розділ медицини, а будь-яке нематеріалістичне розуміння світу вважається вигадкою [3].

На початку XXI ст. було прийнято рішення про впровадження нової спеціальності в Україні – «Медична психологія» з кваліфікацією «Лікар-психолог» [12]. Даний спеціаліст отримує освіту в медичному університеті протягом шести років навчання за напрямом «Охорона здоров'я» та є лікарем по суті. Такі фахівці мають компетенцію призначати медикаментозне лікування та часто співпрацюють з іншими лікарями, особливо у випадках, коли фізичні симптоми мають психосоматичне походження. Вони здатні лікувати низку клінічних розладів, включаючи гострі панічні атаки, депресивний розлад, а також інсомнію, спричинену стресом і втомою. Проте, стикаючись із психологічними травмами, як-от горе через утрату близької людини або розлучення, лікар-психолог може виявитися не настільки ефективним, оскільки їхня підготовка не завжди включає методики роботи з такими станами. Це пов'язано з тим, що основна їхня кваліфікація зосереджена на діагностиці та лікуванні в рамках медичної сфери [3].

Це стало поштовхом до офіційного запровадження у сфері охорони здоров'я нових посад професіоналів із вищою немедичною освітою «Клінічний психолог» та «Психотерапевт» із метою забезпечення ефективності надання мультидисциплінарної паліативної та реабілітаційної допомоги у сфері охорони здоров'я (Наказ МОЗ від 30.09.2022 № 1782) [5]. Наказом визначено також освітні вимоги до осіб, які можуть займати зазначені посади, а саме: «До роботи на посаді «клінічний психолог» допускаються особи, які здобули вищу освіту другого (магістерського) рівня за спеціальністю «Психологія», із умовою пройти спеціалізацію за фахом «Клінічна психологія»; «До роботи на посаді «Психотерапевт» допускаються особи, які здобули вищу освіту другого (магістерського) рівня за спеціальністю «Психологія» та пройшли спеціалізацію за фахом «Клінічна психологія» з наступною спеціалізацією за фахом «Психотерапія» [11].

Метою дослідження є висвітлення змісту підготовки майбутніх фахівців із клінічної психології в умовах реформування галузі охорони здоров'я в Україні.

Відповідно до мети, було визначено **такі завдання дослідження:** проаналізувати стан досліджуваної проблеми; вивчити особливості професійної діяльності клінічних психологів у галузі охорони здоров'я; установити основні результати навчання та зміст загальних і спеціальних фахових компетентностей клінічних психологів згідно з кваліфікаційними вимогами, затвердженими Наказом МОЗ № 138 від 25.01.2023.

Виклад основного матеріалу. Клінічний психолог являє собою висококваліфікованого професіонала в галузі психології, основна сфера професійних інтересів якого зосереджена на аналізі, оцінці, діагностиці, лікуванні та профілактиці психічних розладів, емоційних дисфункцій та поведінкових проблем. Ці фахівці можуть спеціалізуватися як на теоретичних дослідженнях, так і на клінічній практиці, при цьому остання демонструє значний потенціал для їхнього професійного розвитку. Практика клінічного психолога охоплює роботу з трьома основними групами клієнтів:

***1. Особи із соматичними розладами*,** що страждають на різні тілесні захворювання. Роль клінічного психолога у цьому контексті полягає у виявленні психологічних бар'єрів та наданні ефективної психологічної підтримки з метою оптимізації емоційного благополуччя клієнта. Окрім цього, він займається психологічною підготовкою клієнтів до медичних утручань, що можуть включати хірургічні операції та різні лікувальні й реабілітаційні процедури.

2. Особи, що мають психічні розлади. У цьому разі клінічних психологів активно залучають до роботи у психіатричних установах, де вони здійснюють діагностику та проведення психотерапевтичних сесій, спрямованих на поліпшення психічного здоров'я хворих.

3. Здорові особи, які зіткнулися з особистісними чи соціальними викликами. У цьому контексті клінічний психолог розширює свою діяльність за межами медичної практики, надаючи приватні консультативні послуги для

осіб, які потребують професійної підтримки в розв'язанні життєвих проблем або психологічному розвитку.

Робота клінічного психолога в системі охорони психічного здоров'я включає широкий спектр спеціалізованих послуг, що охоплюють надання першої психологічної допомоги, утручання в кризових ситуаціях, запобігання розвитку посттравматичного стресового розладу, а також супровід осіб, які переживають стани глибокого смутку та втрати [1].

Важливою характеристикою професійної діяльності клінічних психологів є їх інтеграція у мультидисциплінарні команди медичних установ, що підкреслює їхню фундаментальну роль у формуванні та реалізації інтегрованих підходів до діагностики, лікування та реабілітації, що сприяє глибшому розумінню психологічних аспектів здоров'я пацієнтів та їх повноцінному відновленню.

Військова агресія, розпочата росією проти України, призвела до значних медико-демографічних наслідків, що вимагають негайного та ефективного реагування. Відповідно до даних МОЗ України, війна спричинила масштабну потребу в психологічній підтримці населення, близько 15 млн громадян нашої держави потребують професійної допомоги у цій сфері, із них близько 3–4 млн осіб мають потребу в медикаментозному лікуванні [1].

Очікується, що після війни кожний п’ятий українець матиме проблеми з психічним здоров’ям. Така ситуація вказує на значне зростання потреби в кваліфікованих фахівцях галузі клінічної психології та реабілітації, яких на ринку праці бракувало ще в довоєнний час. Це, своєю чергою, підкреслює необхідність реформування та оптимізації освітніх програм підготовки таких спеціалістів.

Згідно зі стандартами вищої освіти, освітня програма – система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС), необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти [6].

Ураховуючи вище сказане та з метою необхідності вдосконалення психологічної реабілітаційної допомоги в державі приведення її у відповідність з міжнародною моделлю стало поштовхом для кафедри педагогіки та психології педагогічного факультету Кременчуцької гуманітарно-технологічної академії імені А. С. Макаренка розробити освітню програму «Практична психологія та психологічна реабілітація» підготовки здобувачів на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», що відповідає сучасним викликам у сфері охорони психологічного здоров’я людини.

Метою освітньої програми є формування у здобувачів вищої освіти загальних і спеціальних фахових компетентностей зі спеціальності 053 «Психологія» для розв’язання складних спеціалізованих завдань та практичних проблем, які можуть виникати у професійній, дослідницькій та інноваційній діяльності, зокрема через розуміння психіки та психологічного розвитку особистості, а також через застосування психологічних знань для роботи в мультидисциплінарних командах фахівців із реабілітації та виконання психопрофілактичних, психодіагностичних і психокорекційних заходів для різних категорій населення.

Важливим складником освітньої програми є перелік обов’язкових компетентностей, які мають здобути майбутні психологи під час навчання за спеціальністю 053 «Психологія». Згідно зі стандартами вищої освіти, компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, яка визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [6].

Виділяють інтегральну, загальні та спеціальні (фахові) компетентності (табл. 1). Під час розроблення освітньої програми було враховано Стандарт вищої освіти України за першим (бакалаврським) рівнем, галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» спеціальності 053 «Психологія», затверджений і введений у дію Наказом МОН України від 24.04.2019 № 565 [8].

У рамках сучасної освітньої практики значну роль відіграють оцінка та моніторинг ефективності освітнього процесу. Для уніфікації

Таблиця 1

Перелік компетентностей здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 053 «Психологія» за освітньою програмою «Практична психологія та психологічна реабілітація»

Інтегральна компетентність	**Здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми у сфері психології, що передбачають застосування основних психологічних теорій та методів та характеризуються комплексністю і невизначеністю умов.**
Загальні компетентності	ЗК1. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. ЗК2. Знання та розуміння предметної сфери та розуміння професійної діяльності. ЗК3. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій. ЗК4. Здатність учитися й оволодівати сучасними знаннями. ЗК5. Здатність бути критичним і самокритичним. ЗК6. Здатність приймати обґрунтовані рішення. ЗК7. Здатність генерувати нові ідеї (креативність). ЗК8. Навички міжособистісної взаємодії, ЗК9. Здатність працювати в команді. ЗК10. Здатність реалізувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні. ЗК11. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної сфери, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя. ЗК 12. Здатність спілкуватися державною та іноземною мовами в різних комунікативних ситуаціях.
Спеціальні (фахові) компетентності	СК1. Здатність оперувати категоріально-понятійним апаратом психології. СК2. Здатність до ретроспективного аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду розуміння природи виникнення, функціонування та розвитку психічних явищ. СК3. Здатність до розуміння природи поведінки, діяльності та вчинків. СК4. Здатність самостійно збирати та критично опрацьовувати, аналізувати та узагальнювати психологічну інформацію з різних джерел. СК5. Здатність використовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій. СК6. Здатність самостійно планувати, організовувати та здійснювати психологічне дослідження. СК7. Здатність аналізувати та систематизувати одержані результати, формулювати аргументовані висновки та рекомендації. СК8. Здатність організовувати та надавати психологічну допомогу (індивідуальну та групову). СК9. Здатність здійснювати просвітницьку та психопрофілактичну роботу відповідно до запиту. СК10. Здатність до розуміння психологічної сутності станів здоров'я та хвороби, знання критеріїв та методів дифдіагностики для визначення психічної норми та патології. СК11. Здатність до розуміння закономірностей функціонування основних фізіологічних систем і психічних функцій людини у нормі та патології під впливом епідемічних, військових, економічних зовнішніх ризиків на психічне здоров'я. СК12. Здатність ураховувати інтегративний підхід у професійній діяльності (зв'язок психології із суміжними сферами знання: психіатрією, психопатологією, патопсихологією, психофізіологією, нейрофізіологією, нейропсихологією, психосоматикою, наркологією, дефектологією, корекційною педагогікою, психотерапією). СК13. Здатність відповідально та свідомо провадити безпечну практичну діяльність (психодіагностичну, психогігієнічну, консультаційну, тренінгову, психокорекційну, психологічний супровід) із використанням науково обґрунтованих методів і технік. СК14. Здатність ефективно взаємодіяти з колегами в моно– та мультидисциплінарних командах, працювати в умовах обмеженого часу та ресурсів, а також мотивувати та керувати роботою інших для досягнення поставлених цілей. СК15. Здатність дотримуватися норм професійної етики. СК16. Здатність до особистісного та професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку. СК17. Здатність розробляти та впроваджувати інноваційні методи психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях.

цього процесу була впроваджена концепція «програмних результатів навчання».

Згідно зі стандартами вищої освіти, програмні результати навчання (ПРН) – це знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити й виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів [6]. На підставі узагальнення **програмних результатів навчання**

нами було визначено такі групи професійних компетентностей у змісті освітньої програми «Практична психологія та психологічна реабілітація»:

1. Загальнокультурні: спілкуватися усно та письмово державною та іноземною мовами у професійному середовищі, володіти фаховою термінологією та професійним дискурсом, складати документи, у тому числі іноземною мовою (мовами); формулювати думку логічно, доступно, дискутувати, обстоювати власну позицію, модифікувати висловлювання відповідно до культуральних особливостей співрозмовника; взаємодіяти, вступати у комунікацію, бути зрозумілим, толерантно ставитися до осіб, що мають інші культуральні чи гендерновікові відмінності; демонструвати соціально відповідальну та свідому поведінку, слідувати гуманістичним та демократичним цінностям у професійній та громадській діяльності; знати, розуміти та дотримуватися етичних принципів професійної діяльності психолога.

2. Дослідницько-аналітичні: здійснювати пошук інформації з різних джерел, у т. ч. з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, для вирішення професійних завдань; аналізувати та пояснювати психічні явища, ідентифікувати психологічні проблеми та пропонувати шляхи їх розв'язання; розуміти закономірності й особливості розвитку і функціонування психічних явищ у контексті професійних завдань; обґрунтовувати власну позицію, робити самостійні висновки за результатами власних досліджень і аналізу літературних джерел; рефлексувати та критично оцінювати достовірність одержаних результатів психологічного дослідження, формулювати аргументовані висновки; пропонувати власні способи вирішення психологічних завдань і проблем у процесі професійної діяльності, приймати та аргументувати власні рішення щодо їх розв'язання.

3. Технологічні: формулювати мету, завдання дослідження, володіти навичками збору первинного матеріалу, дотримуватися процедури дослідження; презентувати результати власних досліджень усно/письмово для фахівців і нефахівців; складати та реалізовувати план консультативного процесу з урахуванням специфіки запиту та індивідуальних особливостей клієнта, забезпечувати ефективність власних дій; складати та реалізовувати програму психопрофілактичних та просвітницьких дій, заходів психологічної допомоги у формі лекцій, бесід, круглих столів, ігор, тренінгів тощо відповідно до вимог замовника; робити психологічний прогноз щодо розвитку особистості, груп, організацій; розробляти просвітницькі матеріали та впроваджувати їх, отримувати зворотний зв'язок, оцінювати якість.

4. Інструментальні: вербально і невербально спілкуватися з особами та групами співрозмовників, різними за віком, рівнем освіти, соціальною і професійною приналежністю, психологічними та когнітивними якостями тощо, у мультидисциплінарній команді; вибирати та застосовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій (тести, опитувальники, проєктивні методики тощо) психологічного дослідження та технології психологічної допомоги; застосовувати методи й інструменти для визначення та діагностики психічної норми і патології, трактувати інформацію про наявні у індивіда порушення, у тому числі за Міжнародною класифікацією функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я (МКФ); розробляти програми психологічних інтервенцій (тренінг, консультування, психологічний супровід тощо), провадити їх в індивідуальній та груповій роботі, оцінювати якість.

5. Організаційні: ефективно виконувати різні ролі в команді у процесі вирішення фахових завдань, у тому числі демонструвати лідерські якості; відповідально ставитися до професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку; уживати ефективних заходів щодо збереження здоров'я (власного й оточення) та за потреби визначати зміст запиту до супервізії; безпечно та ефективно провадити професійну діяльність із забезпеченням шанобливого ставлення до клієнта, його безпеки/захисту, комфорту і приватності.

Вимоги до клінічної практики підготовки психологів. Для набуття фахових компетентностей клінічного психолога освітньою програмою було передбачено п'ять видів практики в обсязі 27 кредитів ЕКТС: навчальна практика (вступ до спеціальності) – 3 кредити; навчальна практика (психолого-діагностична) – 6 кредитів; виробнича практика (консультативно-психокорекційна) – 6 кредитів; виробнича практика (реабілітаційна) – 6 кредитів; виробнича практика

(переддипломна) – 6 кредитів. Проходження кожної клінічної практики в повному обсязі є обов'язковим. Рекомендовані клінічні практики проводяться на клінічних базах із залученням профільних фахівців за напрямами «клінічна психологія», «психотерапія». Обов'язковою умовою є наявність у штаті бази практики клінічних психологів, нейропсихологів, психотерапевтів, які виконують функції клінічного керівника практики та трудових угод із ними.

Атестація випускників освітньої програми «Практична психологія та психологічна реабілітація» здійснюється у формі публічного захисту (демонстрації) кваліфікаційної роботи та практично орієнтованого атестаційного екзамену. Кваліфікаційна робота повинна передбачати розв'язання складного спеціалізованого завдання чи практичної проблеми у сфері клінічної психології, що передбачає застосування основних психологічних теорій та методів і характеризується комплексністю і невизначеністю умов. У кваліфікаційній роботі не може бути академічного плагіату, фальсифікації та фабрикації.

Практично орієнтований іспит оцінює відповідність компетентності випускника вимогам, визначеним освітньою програмою, і проводиться екзаменаційною комісією з подальшою видачею диплома встановленого зразка про присудження освітнього ступеня бакалавра.

Висновки. У результаті повномасштабної війни в Україні, яку розв'язала російська федерація, важливість ролі психологічної підтримки в рамках лікувально-діагностичного процесу значно зростає. Підвищений рівень психічних та поведінкових розладів, а також поширення психосоматичних захворювань корелюють з інтенсивним психологічним навантаженням, яке є наслідком масових трагедій, зокрема значних утрат серед населення, руйнувань житла та необхідності вимушеного переселення, що спільно створює потребу в комплексному психологічному супроводі осіб, постраждалих від війни.

Із метою забезпечення ефективності надання мультидисциплінарної паліативної та реабілітаційної допомоги у сфері охорони здоров'я Наказом МОЗ України від 30.09.2022 № 1782 «Про внесення змін до наказу Міністерства охорони здоров'я України від 28 жовтня 2002 року № 385» до переліку посад професіоналів із вищою немедичною освітою включено посади «клінічний психолог» та «психотерапевт». Наказом визначено вимоги до спеціальності та спеціалізації цих фахівців.

Усе це стало поштовхом для кафедри педагогіки та психології Кременчуцької гуманітарно-технологічної академії імені А.С. Макаренка розробити освітню програму «Практична психологія та психологічна реабілітація» підготовки здобувачів на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», що відповідає сучасним викликам у сфері охорони психологічного здоров'я людини.

Перспективу подальшої роботи вбачаємо в розробленні методичного забезпечення освітньої програми «Практична психологія та психологічна реабілітація» та впровадження її в освітній процес підготовки майбутніх психологів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи / за ред. Л. Царенко. Київ : Organization for Security and Cooperation in Europe (ОБСЕ), 2018. Т. 2. 240 с. URL: https://www.osce.org/uk/project-coordinator-in-ukraine/ 430829 (дата звернення: 21.03.2024).

2. Пінчук І. Психологічне забезпечення населення України: чи зможемо визнати наш досвід непозитивним? *Укрінформ – актуальні новини України та світу.* 2018. URL: https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2539743-psihologicne-zabezpecenna-naselenna-ukraini-ci-zmozemo-viznati-nas-dosvid-nepozitivnim.html (дата звернення: 21.03.2024).

3. Полудьонний І. Чим відрізняються психолог, психотерапевт, психіатр і чому це важливо? *Психотерапевт онлайн. Консультації з психологом онлайн на Treafield.* 2018. URL: https://www.treatfield.com/field/psycholog-vs-psychotherapist (дата звернення: 21.03.2024).

4. Про схвалення Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України; Концепція від 27.12.2017 № 1018-р. Київ, 2017. URL: https://zakon.rada.gov.ua /laws/show/1018-2017-%D1%80#Text (дата звернення: 21.03.2024).

5. Про внесення змін до Переліку посад професіоналів із вищою немедичною освітою. Наказ МОЗ України від 30.09.2022 № 1782. Київ, 2022. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1303-22#Text (дата звернення: 21.03.2024).

6. Про затвердження та введення в дію Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти. Наказ МОН України від 01.06.2016 № 600. Київ, 2016. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0600729-16#Text (дата звернення: 21.03.2024).

7. Про затвердження Випуску 80 «Соціальні послуги» Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників. Наказ Мінсоцполітики України від 29.03.2017 № 518. Київ, 2017. URL: https://zakon. rada.gov.ua/rada/show/v0518739-17#Text (дата звернення: 21.03.2024).

8. Стандарт вищої освіти України із галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» спеціальності 053 «Психологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / Міністерство освіти і науки України. Київ, 2019. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/ zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/053-Psykholohiya-bakalavr.28.07-1.pdf (дата звернення: 21.03.2024).

9. Сарвір І., Авраменко А. Післядипломна підготовка за спеціальністю «Клінічна психологія» як складова реалізації Національної програми психічного здоров'я та психосоціальної підтримки. *Психосоматична медицина та загальна практика.* 2023. № 8(2). URL: https://doi.org/10.26766/pmgp.v8i2.430 (дата звернення: 21.03.2024).

10. Страсбурзька декларація з психотерапії (прийнята Європейською асоціацією психотерапії 21 жовтня 1990 р) / Українська спілка психотерапевтів. URL: https://usp.community/documentation/39-strasburzka-deklaratsiia-z-psykhoterapii (дата звернення: 21.03.2024).

11. Устінов О.В. У лікарнях України введено посади клінічного психолога та психотерапевта. *Український медичний часопис*. 2022. URL: https://umj.com.ua/uk/ novyna-235214-u-likarnyah-ukrayini-vvedeno-posadi-klinichnogo-psihologa-ta-psihoterapevta (дата звернення: 21.03.2024).

12. Хрол Н.В., Потапенко М.Т. Історія становлення медичної психології України. *Психіатрія, неврологія та медична психологія*. 2021. № 16. С. 73–79. URL: https://doi.org/10.26565/2312-5675-2021-16-09 (дата звернення: 21.03.2024).

REFERENCES:

1. Tsarenko, L. (Ed.) (2018). *Osnovy reabilitatsiinoi psykholohii: Podolannia naslidkiv kryzy* (T. 2). [Basics of rehabilitation psychology: overcoming the consequences of the crisis]. Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE). https://www.osce.org/uk/project-coordinator-in-ukraine/430829 [in Ukrainian].

2. Pinchuk, I. (2018). Psykholohichne zabezpechennia naselennia Ukrainy: Chy zmozhemo vyznaty nash dosvid nepozytyvnym?[Psychological support of the population of Ukraine: can we recognize our experience as not positive?]. *Ukrinform – aktualni novyny Ukrainy ta svitu.* Retrieved from: https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2539743-psihologicne-zabezpecen na-naselenna-ukraini-ci-zmozemo-viznati-nas-dosvid-nepozitivnim.html [in Ukrainian].

3. Poludonnyi, I. (2018). Chym vidrizniaiutsia psykholoh, psykhoterapevt, psykhiatr i chomu tse vazhlyvo?[What is the difference between a psychologist, a psychotherapist, and a psychiatrist and why is it important?]. *Psykhoterapevt onlain. Konsultatsii z psykholohom onlain na Treafield.* Retrieved from: https://www.treatfield.com/field/psycholog-vs-psychotherapist [in Ukrainian].

4. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku okhorony psykhichnoho zdorovia v Ukraini na period do 2030 roku, Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 1018-r (2017) (Ukraina) [On the approval of the Concept of development of mental health care in Ukraine for the period until 2030: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine; Concept dated 12/27/2017 No. 1018 Kyiv, 2017]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2017-p#Text [in Ukrainian].

5. Pro vnesennia zmin do Pereliku posad profesionaliv z vyshchoiu nemedychnoiu osvitoiu, Nakaz Ministerstva okhorony zdorovia Ukrainy № 1782 (2022) (Ukraina) [On making changes to the List of positions of professionals with higher non-medical education. Order of the Ministry of Health of Ukraine dated September 30, 2022 No. 1782. Kyiv, 2022]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1303-22#Text [in Ukrainian]

6. Pro zatverdzhennia ta vvedennia v diiu Metodychnykh rekomendatsii shchodo rozroblennia standartiv vyshchoi osvity, Nakaz № 600 (2020) (Ukraina) [On the approval and implementation of Methodological recommendations for the development of higher education standards. Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine dated June 1, 2016 No. 600. Kyiv, 2016]. Retrieved from: https://zakon. rada.gov.ua/rada/show/v0600729-16#Text [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia Vypusku 80 «Sotsialni posluhy» Dovidnyka kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii pratsivnykiv, Nakaz № 518 (2017) (Ukraina) [On the approval of Issue 80 "Social services" of the Handbook of qualification characteristics of workers' professions. Order of the Ministry of Social Policy of Ukraine dated March 29, 2017 No. 518. Kyiv, 2017]. Retrieved from: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0518739-17#Text [in Ukrainian].

8. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (2019). *Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 053 «Psykholohiia» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity*. vydannia ofitsiine [Standard of higher education of Ukraine in the field of knowledge 05 "Social and behavioral sciences" specialty 053 "Psychology" for the first (bachelor's) level of higher education / Ministry of Education and Science of Ukraine. Kyiv, 2019]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatve rdzeni%20standarty/2021/07/28/053-Psykholohiya-bakalavr.28.07-1.pdf [in Ukrainian].

9. Sarvir, I., & Avramenko, A. (2023). Pisliadyplomna pidhotovka za spetsialnistiu «Klinichna psykholohiia» yak skladova realizatsii Natsionalnoi prohramy psykhichnoho zdorovia ta psykhosotsialnoi pidtrymky [Postgraduate training in the specialty "Clinical psychology" as a component of the implementation of the National program of mental health and psychosocial support]. *Psykhosomatychna medytsyna ta zahalna praktyka,* 8(2). Retreived from: https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/ article/view/430 [in Ukrainian].

10. Strasburzka deklaratsiia z psykhoterapii (pryiniata yevropeiskoiu asotsiatsiieiu psykhoterapii 21 zhovtnia 1990 r.). [Strasbourg Declaration on Psychotherapy (adopted by the European Psychotherapy Association on October 21, 1990)]. (b. d.). *Ukrainska spilka psykhoterapevtiv*. https://usp.community/documentation/39-strasburzka-deklaratsiia-z-psykhoterapii [in Ukrainian].

11. Ustinov, O. (2022). U likarniakh Ukrainy vvedeno posady klinichnoho psykholoha ta psykhoterapevta [Clinical psychologist and psychotherapist positions have been introduced in Ukrainian hospitals]. *Ukrainskyi medychnyi chasopys*. [in Ukrainian].

12. Khrol, N.V., & Potapenko, M.T. (2021). Istoriia stanovlennia medychnoi psykholohii Ukrainy [History of formation of medical psychology of Ukraine]. *Psykhiatriia, nevrolohiia ta medychna psykholohiia – Psychiatry Neurology and Medical Psychology*, (16), 73–79. https://doi.org/10.26565/2312-5675-2021-16-09 [in Ukrainian].

УДК 378.371
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.20

Ольга ПІДДУБЦЕВА
доктор філософії з галузі знань «Освіта/Педагогіка», доцент,
доцент кафедри філології,
Дніпровський державний аграрно-економічний університет
piddubtseva.o.i@dsau.dp.ua
ORCID: *0000-0002-5958-750X*

Людмила СЕМАК
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри філології,
Дніпровський державний аграрно-економічний університет
semak.l.a@dsau.dp.ua
ORCID: *0000-0002-2495-4680*

АНАЛІЗ ОСВІТНЬО-НОРМАТИВНИХ ВИМОГ ДО ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ

Анотація. *Аналіз освітньо-нормативних вимог до формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх фахівців аграрного сектору є надзвичайно актуальною проблемою освіти. Оскільки ринок праці виходить за межі України, налагоджуються партнерські відносини з країнами Європи, то змінюються й вимоги до професійної комунікативної компетентності, якою володіє сучасний фахівець.* ***Метою*** *статті є визначення основних освітньо-нормативних вимог до формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх фахівців-аграріїв.* ***Методологія*** *дослідження ґрунтується на комплексі теоретичних методів дослідження для аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння та систематизації теоретичних даних. У цілому професійна комунікативна компетентність майбутнього аграрія складається з багатьох компетентностей, серед яких – професійна, мовна, мовленнєва, лінгвосоціокультурна тощо. У нашому дослідженні розглянуто саме лінгвосоціокультурну компетентність, бо ми вважаємо, що їй приділяється найменше уваги під час формування професійної комунікативної компетентності у виші.* ***Наукова новизна*** *полягає у визначенні освітньо-нормативних вимог до процесу формування лінгвосоціокультурної компетентності. Установлено, що основними освітньо-нормативними документами, що регламентують процес формування лінгвосоціокультурної компетентності фахівців різних спеціальностей, є Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, Рамкова програма з німецької мови у вітчизняних вищих навчальних закладах, Стандарти вищої освіти, освітньо-професійні програми підготовки фахівців та робочі програми з дисциплін мовної підготовки.* ***Висновки.*** *Окреслено перелік освітньо-нормативних вимог до формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх аграріїв, серед яких: 1) здатність спілкуватися під час виконання своїх посадових обов'язків на основі етичних міркувань; 2) здатність працювати в міжнародному середовищі з урахуванням норм вербальної та невербальної поведінки носіїв мови залежно від умов соціальної взаємодії; 3) здатність спілкуватися державною та іноземною мовами з урахуванням численних розбіжностей і відмінностей.*

Ключові слова: *мовна підготовка, культура спілкування, лінгвокраїнознавчі знання, соціолінгвістика, соціальна комунікація, іноземна мова, аграрії.*

Olga PIDDUBTSEVA
Doctor of Philosophy in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Philology,
Dnipro State Agrarian and Economic University
piddubtseva.o.i@dsau.dp.ua
ORCID: *0000-0002-5958-750X*

Liudmyla SEMAK
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Philology,
Dnipro State Agrarian and Economic University
semak.l.a@dsau.dp.ua
ORCID: *0000-0002-2495-4680*

ANALYSIS OF EDUCATIONAL AND NORMATIVE REQUIREMENTS FOR THE FORMATION OF LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE AGRARIANS

Abstract. *The analysis of educational and normative requirements for the formation of linguistic and sociocultural competence in future specialists in the agricultural sector is an extremely relevant educational issue. As the labour market goes beyond the borders of Ukraine and partnerships with European countries are being established, the requirements for professional communicative competence possessed by a modern specialist are also changing. The* ***purpose*** *of the article is to determine the main educational and normative requirements for the formation of linguistic and sociocultural competence in future agricultural specialists.* ***The research methodology*** *is based on a set of theoretical research methods for analysis, synthesis, generalisation, comparison and systematisation of theoretical data. In general, the professional communicative competence of a future agrarian consists of many competences, including professional, linguistic, speech, linguistic and sociocultural competences, etc. Our study focuses on linguistic and sociocultural competence, as we believe that it is the least addressed in the process of developing professional communicative competence at university. The* ***scientific innovation*** *lies in the definition of educational and normative requirements for the process of forming linguistic and sociocultural competence. It has been established that the main educational and normative documents regulating the process of forming the linguistic and sociocultural competence of specialists in various specialties are the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, the German Language Framework for National Higher Education Institutions, Higher Education Standards, educational and professional training programmes and work programmes in language training disciplines.* ***Conclusions.*** *The list of educational and normative requirements for the formation of linguistic and sociocultural competence of future agrarians is outlined, including: 1) the ability to communicate in the performance of their official duties on the basis of ethical considerations; 2) the ability to work in an international environment, taking into account the norms of verbal and non-verbal behaviour of native speakers, depending on the conditions of social interaction; 3) the ability to communicate in the State and foreign languages, taking into account numerous differences and differences.*

Key words: *language training, culture of communication, linguistic and country knowledge, sociolinguistics, social communication, foreign language, agrarians.*

Постановка проблеми. Євроінтеграційні процеси та налагодження співпраці в освітній, науковій та економічній сферах стимулюють освітян і наукове товариство до реформації вищої освіти в Україні. Трансформація в освіті відбувається не лише через зростаючі вимоги роботодавців до фахівців різних спеціальностей, а й із боку самих абітурієнтів та здобувачів освіти. Сьогодні роботодавці бажають бачити перед собою висококваліфікованого фахівця, який добре володіє не лише своїми професійними знаннями, а й із легкістю готовий до комунікації рідною та/або іноземною мовою з урахуванням культурологічних, лінгвокраїнознавчих та соціокультурних особливостей мови, якою вони спілкуються. Для цього заклади вищої освіти повинні забезпечити необхідні умови для формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх фахівців для успішної комунікації та легкого порозуміння між партнерами. У зв'язку із цим актуальним стає дослідження питання освітньо-нормативних вимог до формування лінгвосоціокультурної компетентності в аграрних вишах України.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Сьогодні дослідженням питання формування лінгвосоціокультурної компетентності у закладах вищої освіти займається велика кількість

науковців, із-поміж яких – А. О. Бездітко, Н. В. Божко, С. Ю. Ніколаєнко, Н. В. Кардашова, Н. В. Сем'ян, а саме аграріїв – О. М. Джеджула, К. В. Ковальова, В. А. Кравець, Т. М. Фоменко, О. М. Юмачінкова. Незважаючи на появу великої кількості праць, присвячених дослідженню процесу формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх аграріїв, питання освітньо-нормативних вимог до цього процесу залишається досі недостатньо дослідженим.

Метою нашої наукової розвідки є визначення основних освітньо-нормативних вимог до формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх фахівців-аграріїв. Для досягнення поставленої мети потрібно виконати такі завдання: 1) проаналізувати поняття «лінгвосоціокультурна компетентність»; 2) розглянути основні документи, що формують вимоги до лінгвосоціокультурної компетентності фахівців-аграріїв; 3) визначити основні освітньо-нормативні вимоги до формування лінгвосоціокультурної компетентності фахівців-аграріїв. Для цього ми використовували комплекс теоретичних методів дослідження для аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння та систематизації теоретичних даних.

Виклад основного матеріалу. У цілому професійна комунікативна компетентність майбутнього аграрія складається з багатьох компетентностей, серед яких – професійна, мовна, мовленнєва, лінгвосоціокультурна тощо. У нашому дослідженні ми зосередимо увагу саме на лінгвосоціокультурній компетентності, бо вважаємо, що їй приділяється найменше уваги під час формування професійної комунікативної компетентності у виші. За своєю структурою вона є складною та багатокомпонентною, головне її завдання – це забезпечувати успішне взаєморозуміння партнерів, незважаючи на їхні особливості як представників різних культурномовних спільнот із численними розбіжностями і відмінностями. На думку науковців, лінгвосоціокультурна компетентність – це «здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування» [7, с. 228]. Вона складається із «соціолінгвістичної, соціокультурної та соціальної, кожна з яких характеризується своїми специфічними знаннями, навичками, вміннями та здібностями» [7, с. 228]. І. Бачинська трактує лінгвосоціокультурну компетентність як «систему лінгвістичних та екстралінгвістичних знань (країнознавчих знань, норм вербальної та невербальної поведінки носіїв мови залежно від умов соціальної взаємодії), мовленнєвих навичок (оперування культурно маркованими лексичними та фонетичними одиницями) та вмінь (розуміти/продукувати мовлення, співвідносити з мовними одиницями ту саму інформацію, що й носії мови; дотримуватися норм вербальної та невербальної мовленнєвої поведінки залежно від умов соціальної взаємодії), які забезпечують здатність особистості вступати в міжкультурну комунікацію» [2, с. 22]. Науковиця Н. Сем'ян уважає, що лінгвосоціокультурна компетентність – це «комплексний феномен», і трактує її як «можливість набути мультикультурні знання, уміння і цінності в процесі міжкультурної комунікації у певній життєвій ситуації з метою виявлення толерантності до інших людей» [9]. Ми поділяємо думку Н. В. Божко та розуміємо під лінгвосоціокультурною компетентністю «цілісну систему знань, умінь та навичок, необхідних для досягнення ефективного міжкультурного спілкування, охоплює лінгвальний та екстралінгвальний чинники комунікативної взаємодії, акцентує увагу на контрасті мов і культур різних народів, розвиток певних особистісних якостей, які допомагають реалізувати міжкультурне спілкування» [3, с. 14].

У багатьох наукових працях науковці розглядають питання формування лінгвосоціокультурної компетентності без зіставлення з рідною культурою студентів. На нашу думку, мовна освіта покликана сформувати високоморального та творчого фахівця, який буде обізнаний у культурних традиціях як своєї країни, так і країни, мову якої він вивчає. Ми погоджуємося з думкою вчених, які наголошують, що «процес засвоєння іноземної мови і подальше її застосування програмуються як міжкультурна комунікація, що набуває особливого значення, оскільки процес ознайомлення студентів з іншомовною культурою не буде досить ефективним без створення методичних умов для міжкультурного зіставлення норм спілкування рідною та іноземною мовами і ціннісних орієнтацій двох культур» [5, с. 184].

Формування лінгвосоціокультурної компетентності відбувається відповідно до чинних освітньо-нормативних документів: Загально-

європейських рекомендацій із мовної освіти: вивчення; викладання, оцінювання, Рамкової програми з німецької мови у вітчизняних вищих навчальних закладах, Стандартів вищої освіти, освітньо-професійних програм підготовки фахівців та робочих програм із дисциплін мовної підготовки.

В останні роки професійна підготовка майбутніх аграріїв зазнала великих змін, це зумовлено основними тенденціями реформування вищої освіти в Україні та регулюється Законом України «Про освіту», Законом України «Про вищу освіту», Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 рр. тощо. Важливим чинником трансформації професійної підготовки є об'єднання її з Європейською системою кваліфікацій та Європейським мовним портфелем. Одним із головних напрямів поліпшення професійної підготовки майбутніх фахівців є вдосконалення мовної підготовки, що регулюється Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.

У Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання описано не лише рівні володіння мовою, а й розглянуто різні підходи до вивчення та викладання іноземних мов. Відповідно до соціокультурного підходу, навчання іноземній мові повинно «відбуватися за сприянням розвитку цілісної особливості того, хто вивчає мови, та його самоусвідомлення шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами» [4]. У документі підкреслено необхідність формування міжкультурної свідомості, в основі якої лежать знання, усвідомлення та розуміння зв'язків (подібних і відмінних рис) між «світом походження» і «світом спільноти, мову якої вивчаєш». В. Е. Краснопольський та Л. Т. Тишакова вважають, що готовність до міжкультурного спілкування проявляється у таких якостях, як: «усвідомлення власної ідентичності і презентація її, тобто здатність особистості зрозуміти власне бачення світу й усвідомити той факт, що власне сприйняття зумовлене соціокультурними чинниками і колективним менталітетом; рольова дистанція, тобто здатність абстрагуватися від власної позиції (ролі), поглянути на неї з боку, зрозуміти, що є інше бачення світу зі своїми стереотипами; емпатія, тобто здатність увійти до ситуації представника іншої соціально-культурної спільноти; здатність особистості не боятися зустрічі з «чужим», не уникати його, а вступати в контакт, витримуючи самі суперечливі очікування і вимоги» [6, с. 102].

У Рамковій програмі з німецької мови у вітчизняних вищих навчальних закладах підкреслено «важливість усвідомлення міжкультурних відмінностей, розуміння чужої та власної культури» [1, с. 168]. На заняття з рідної та іноземної мов потрібно знайомити здобувачів освіти з наявними розбіжностями між рідною та іноземною культурою спілкування, а саме викладачі мовної підготовки повинні звертати увагу здобувачів не тільки на реалії, які властиві лише одній мові, а й на реалії, які відрізняються змістовними відтінками в різних культурах. Також не слід оминати увагою топоніми та антропоніми, хоча «об'єкти і особистості, що позначаються ними, можуть бути відомі і за межами згаданої країни, асоціації, пов'язані з ними, є частиною національної культури і можуть бути невідомі представниками іншого етносу, але значною мірою можуть ускладнювати процес комунікації» [3, с. 17].

Безумовно, усі зміни в освіті викликані процесами налагодження та розширенням зв'язків між різними країнами, співпрацею у сфері агробізнесу. Із-поміж основних змін, що позитивно вплинули на якість професійної підготовки, – упровадження вибіркової частини до навчального плану будь-якої освітньої програми підготовки бакалаврів, магістрів чи аспірантів. Компоненти вільного вибору дають змогу розширити освітні можливості, зацікавити здобувачів освіти та підвищити рівень мотивації. Кожен студент має змогу вибрати з переліку саме ті дисципліни, які відповідають його колу наукових та професійних інтересів, а також допоможуть йому в майбутньому реалізуватися як висококласний фахівець. Поділ на обов'язкові та вибіркові дисципліни – це свідомий крок до підвищення якості освіти та конкурентоздатності на ринку освітніх послуг.

Проаналізувавши освітньо-професійні програми та навчальні плани підготовки агрономів, агроінженерів, ветеринарів, біотехнологів, ландшафтних дизайнерів, гідротехніків, харчових технологів, можемо зробити висновок, що професійна підготовка здійснюється на високому рівні. Майже всі освітні програми

першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти мають широкий перелік вибіркових дисциплін професійної та практичної підготовки, а ось перелік вибіркових дисциплін першої категорії, тобто гуманітарної та соціально-економічної підготовки, є доволі вузьким.

Із-поміж загальних компетентностей, які повинні бути сформовані під час навчання на певному рівні вищої освіти, кожен гарант виокремлює такі: 1) здатність діяти на основі етичних міркувань; 2) здатність працювати в міжнародному середовищі; 3) здатність спілкуватися державною та іноземною мовами. В аграрному виші мовна підготовка займає незначне місце серед інших освітніх компонентів, це трохи більше ніж 2% від загальної кількості годин. Тому постає проблема, що дуже часто випускники аграрних вишів, які повинні бути готовими до вільної комунікації рідною або іноземною мовою з урахуванням культурологічних, лінгвокраїнознавчих та соціокультурних особливостей мови, мають певні складнощі. У зв'язку із цим завдання вишів – запропонувати такі дисципліни, завдяки яким здобувачі освіти оволодіють усіма тонкощами комунікації рідною та іноземною мовами з урахуванням усіх міжкультурних відмінностей та особливостей професійного спілкування. Особливо важливим це стає саме зараз, коли соціальна комунікація виходить на новий рівень у професійному середовищі кожного висококваліфікованого фахівця. На нашу думку, соціальна комунікація – це «підвалина, на якій зростає і процвітає професійна команда. Її мета – сприяти взаєморозумінню, прозорості й раціональному управлінню, а також підвищувати продуктивність праці, гармонійному вирішенню проблеми і досягненню успішних результатів у будь-якому проєкті» [8, с. 338]. Науково-педагогічні працівники повинні доповнити перелік обов'язкових дисциплін, які б дали змогу вирішити цю проблему. До обов'язкових дисциплін, мета яких – формувати лінгвосоціокультурну компетентність, входять «Ділова українська мова (за професійним спрямуванням)», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» та «Ділова іноземна мова (за фахом)». У Дніпровському державному аграрно-економічному університеті перелік обов'язкових дисциплін доповнено вибірковими, і здобувачі освіти можуть вибрати такі: «Друга іноземна (німецька/французька) мова», «Соціальні комунікації», «Риторика» тощо. Названі дисципліни також допомагають сформулювати всі необхідні вміння та навички для вільної комунікації рідною та іноземною мовами.

Для формування лінгвосоціокультурної компетентності викладач повинен створити певне мовне навчальне середовище, яке сприятиме накопиченню мовних знань та формуванню мовленнєвих умінь та навичок. Основна функція викладача в такому середовищі – створення умов для спілкування з урахуванням різних культурних особливостей. Викладач повинен стимулювати студентів до мовленнєвої діяльності та заохочувати до активних комунікативних дій у певній ситуації, а це є можливими завдяки цікавому навчальному матеріалу, правильно дібраним методам та технологіям, що використовуються під час занять. Окрім того, викладач повинен ураховувати типи пам'яті та мовної уваги здобувачів у групі і планувати використання найбільш доцільних для цієї групи навчальних засобів: відео-, аудіоматеріалів, ілюстрацій, текстів, схем та таблиць. Аналіз різних рівнів та типів уваги дає змогу стверджувати, що здобувачі із середнім рівнем мовно-слухової та мовно-зорової уваги потребують додаткової уваги з боку викладача. Здобувачам із низьким рівнем мовно-слухової уваги краще запропонувати зорову опору, а саме: друкований текст, малюнки тощо.

Зважаючи на рівень підготовки здобувачів аграрних закладів вищої освіти та їхній рівень мотивації, для формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх фахівців-аграріїв стануть у нагоді такі технологій навчання, як рольові ігри, дискусії та конференції з підготовленими презентаціями. Використання таких технологій дасть змогу занурити здобувачів у теоретично можливу ситуацію під час виконання своїх посадових обов'язків. Під час рольової ігри на занятті здобувачів матимуть змогу відпрацювати правила вживання мовних кліше під час вітання, ведення розмови або завершення розмови. Також викладач повинен звернути увагу здобувачів і на правила ділового листування. На заняттях завжди повинен бути лінгвокраїнознавчий аспект для того, щоб поглибити знання здобувачів про якусь країну, її традиції та культурні особливості, а також це

дасть змогу полегшити розуміння тих чи інших аспектів поведінки та спілкування.

На нашу думку, доречним буде інтегрувати елементи тренінгу для формування лінгвосоціокультурної компетентності у робочі плани дисциплін гуманітарної підготовки. Такі тренінги допоможуть розвинути вміння вести бесіду, розуміти сказане та адекватно поводитися у виникаючих конфліктних ситуаціях з урахуванням лінгвістичних, соціальних та культурних особливостей мови, яка вивчається. Результатом проведення таких тренінгів стане: 1) оволодіння навичками та вміннями вступати в дискусію та підтримувати її; 2) оперування лексичними одиницями, що є зрозумілими для представників певної культури; 3) давати поради та обговорювати перспективи; 4) описувати ситуації, проблеми та знаходити шляхи їх вирішення; 5) оцінювати різницю між різними культурами та знаходити правильні стилі спілкування у конкретному середовищі; 6) розуміти та знати про різни топоніми й антропоніми певної країни, що є частиною іншої культури.

Висновки. Лінгвосоціокультурна компетентність є важливим складником професійної комунікативної компетентності фахівця-аграрія у сучасних реаліях, бо наша країна активно розвиває контакти з іноземними країнами, де є своя мова, своя культура та свої особливості спілкування, про які компетентний фахівець повинен знати. Аналіз освітньо-нормативних документів дав змогу окреслити певний перелік освітньо-нормативних вимог до формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх аграріїв, серед яких: 1) здатність спілкуватися під час виконання своїх посадових обов'язків на основі етичних міркувань; 2) здатність працювати в міжнародному середовищі з урахуванням норм вербальної та невербальної поведінки носіїв мови залежно від умов соціальної взаємодії; 3) здатність спілкуватися державною та іноземною мовами з урахуванням численних розбіжностей і відмінностей. Перспективу подальших досліджень убачаємо у створенні спецкурсу, що допоможе поглибити знання здобувачів освіти з лінгвокраїнознавства країни, мову якої вони вивчають, та експериментально перевірити його ефективність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амеліна С.М. Рамкова програма з німецької мови у вітчизняних вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Філологічні науки».* 2013. Вип. 186(2). С. 167–171. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_fil.n_2013_186%282%29__30

2. Бачинська І.А. Формування англомовної лінгвосоціокультурної компетенції учнів старшої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 217 с.

3. Божко Н.В. Теоретичні засади розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2019. Вип. 71'2019. С. 16–21. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2019.71.04.

4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. д-ра пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

5. Кравець Р.А., Джеджула О.М., Ковальова К.В., Юмачікова О.М. Теоретичні й методичні основи формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі в контексті інтернаціоналізації ЗВО : колективна монографія. Вінниця : Твори, 2022. 392 с.

6. Краснопольський В.Е., Тишакова Л.Т. Формування лінгвосоціокультурної компетенції під час вивчення іноземної мови з використанням вебтехнологій. *Закарпатські філологічні студії.* 2021. Вип. 13. Т. 2. С. 100–104. DOI: https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2020.13-2.20.

7. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / за ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.

8. Семак Л.А., Піддубцева О.І. Соціальна комунікація як важлива передумова успішного здобуття вищої освіти. *Наукові записки. Серія «Філологічні науки».* 2024. Вип. 1 (208). С. 335–339. DOI: https://doi.org/10.32782/2522-4077-2024-208-48.

9. Сем'ян Н.В. Формування у майбутніх філологів англомовної лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2019. 238 с.

REFERENCES:

1. Amelina, S.M. (2013). Ramkova prohrama z nimetskoi movy u vitchyznianykh vyshchykh navchalnykh zakladakh [German Language Framework for Ukrainian Higher Education Institutions]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriia : Filolohichni nauky.* Vyp. 186 (2). S. 167–171 [in Ukrainian].

2. Bachynska, I.A. (2016). Formuvannia anhlomovnoi linhvosotsiokulturnoi kompetentsii uchniv starshoi shkoly [Formation of English-language linguistic and sociocultural competence of senior school students]. *Candidate's thesis.* Kyiv : nats. un-t im. T. Shevchenka. Kyiv. 217 s. [in Ukrainian].

3. Bozhko, N.V. (2019). Teoretychni zasady rozvytku linhvosotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy [Theoretical Foundations for the Development of Future Foreign Language Teachers' Linguistic and Socio-Cultural Competence]. *Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy.* Vypusk 71. S. 16–21 [in Ukrainian].

4. Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment] / nauk. red. ukr. vyd. d-ra. ped. nauk, prof. S. Yu. Nikolaieva. Kyiv : Lenvit, 2003. 273 s. [in Ukrainian].

5. Kravets, R.A., Dzhedzhula, O.M., Kovalova, K.V., & Yumachikova, O.M. (2022). Teoretychni y metodychni osnovy formuvannia linhvosotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv ahrarnoi haluzi v konteksti internatsionalizatsii ZVO [Theoretical and Methodological Bases of Formation of Linguistic and Socio-Cultural Competence of Future Agricultural Specialists in the Context of Internationalisation of Higher Education Institutions] : kolektyvna monohrafiia. Vinnytsia: TOV «Tvory». 392 s. [in Ukrainian]

6. Krasnopolskyi. V.E., & Tyshakova, L.T. (2021). Formuvannia linhvosotsiokulturnoi kompetentsii pid chas vyvchennia inozemnoi movy z vykorystanniam vebtekhnolohii [Formation of linguistic and sociocultural competence in foreign language learning using web technologies]. *Zakarpatski filolohichni studii.* Vypusk 13. Tom 2. S. 100–104 [in Ukrainian].

7. Nikolaieva, S.Yu. (2002). Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching foreign languages in secondary schools] / za red. S.Yu. Nikolaieva. Kyiv : Lenvit. 328 s. [in Ukrainian].

8. Semak, L.A., & Piddubtseva, O.I. (2024). Sotsialna komunikatsiia yak vazhlyva peredumova uspishnoho zdobuttia vyshchoi osvity [Social communication as an important prerequisite for successful higher education]. *Naukovi zapysky. Seriia: Filolohichni nauky.* Vypusk 1 (208). S. 335–339 [in Ukrainian].

9. Semian, N.V. (2019). Formuvannia u maibutnikh filolohiv anhlomovnoi linhvosotsiokulturnoi kompetentnosti v chytanni zasobamy poetychnoho tvoru [Formation of future philologists' English-language linguistic and sociocultural competence in reading by means of poetry]. *Candidate's thesis*. Kyiv. nats. un-t im. Tarasa Shevchenka. Kyiv, 2019. 238 s. [in Ukrainian].

УДК 159.923:316.613
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.21

Олег ПУЛІЧ
аспірант кафедри психології управління
Центрального інституту післядипломної освіти,
Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти»
opulich@ukr.net
ORCID: *0009-0009-6127-5351*

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОРТРЕТА ЛІКАРЯ

Анотація. Мета статті *– проаналізувати роль соціальної компетентності у професійно-психологічному портреті лікарів.* ***Методологія дослідження*** *базується на поєднанні філософських принципів, таких як системність, діалектична суперечність, єдність якості та кількості, діалектичне заперечення, розвиток, причинність; загальнопсихологічних концепцій, таких як психологічна теорія дії, єдність психіки і діяльності, розвиток, системність, концепція суб'єкта психічної активності тощо. Використані методи ґрунтуються на принципах системності, науковості та верифікації.* ***Наукова новизна*** *полягає у тому, що, використовуючи метод аналізу наукової літератури, виявлено місце соціальної компетентності у професійно-психологічному портреті лікарів та систематизовано сучасні дослідження професійного портрету лікаря, які охоплюють широкий спектр аспектів, що включають психологічні, соціальні, етичні та культурні аспекти медичної професії. Узагальнено розуміння професійно-психологічного портрету в такій редакції: це концепт, який виник у соціальній психології та суспільних науках із метою аналізу та розуміння поведінкових та психологічних характеристик індивідів у контексті соціального середовища. Ця категорія відображає комплексний підхід до дослідження особистості, її взаємодії із суспільством та культурним оточенням.* ***Висновки.*** *Соціальна компетентність виявляється як ключовий складник професійно-психологічного портрета лікаря, який визначає його успішність у взаємодії з пацієнтами, колегами та іншими учасниками медичного процесу. Уміння ефективно спілкуватися, проявляти емпатію, розуміти культурні відмінності та сприймати різноманітність поглядів є важливими аспектами соціальної компетентності лікаря.*

Ключові слова: *соціальна компетентність, лікарі, професійно-психологічний портрет, тривожність, стабільність, особистість.*

Oleh PULICH
Postgraduate student of the Department of Management Psychology,
Central Institute of Postgraduate Education,
State Institution of Higher Education "University of Education Management"
opulich@ukr.net
ORCID: *0009-0009-6127-5351*

SOCIAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL AND PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF A DOCTOR

Abstract. The purpose *of the article is to analyze the role of social competence in the professional and psychological portrait of doctors.* ***The research methodology*** *is based on a combination of philosophical principles, such as systematicity, dialectical contradiction, unity of quality and quantity, dialectical negation, development, causality; general psychological concepts, such as the psychological theory of action, the unity of the psyche and activity, development, systematicity, the concept of the subject of mental activity, etc. The methods used are based on the principles of systematicity, scientificity and verification.* ***The scientific novelty*** *lies in the fact that, using the method of scientific literature analysis, the place of social competence in the professional and psychological portrait of doctors has been identified and modern studies of the professional portrait of a doctor have been systematized covering a wide range of aspects, including psychological, social, ethical and cultural aspects of the medical profession. The understanding of the professional-psychological portrait is summarized in the following version: it is a concept that arose in social psychology and social sciences for the purpose of analyzing and understanding the behavioral and psychological characteristics of individuals in the context of the social environment. This category reflects a comprehensive approach to the study of personality, its interaction with society and the cultural environment.* ***Conclusions.*** *Social competence turns out to be a key component of the professional and psychological portrait of a doctor, which determines his success in interaction with patients, colleagues and other participants in the medical process. The ability to communicate effectively, show empathy, understand cultural differences, and accept a diversity of viewpoints are important aspects of a physician's social competence.*

Key words: *social competence, doctors, professional and psychological portrait, anxiety, stability, personality.*

Постановка проблеми. Професія лікаря належить до розряду стресогенних, що вимагають від нього великих резервів самовладання та саморегуляції. Лікарі як професіонали медичної галузі є невід'ємною частиною соціальних відносин у сучасному суспільстві. Їх взаємодія з пацієнтами, колегами, адміністрацією та іншими учасниками медичного процесу формує складну мережу соціальних зв'язків, що має значний вплив на якість медичної допомоги та загальну динаміку лікування. Вагомим аспектом професійної діяльності лікаря є комунікація з пацієнтами.

Спілкування лікаря з пацієнтами визначається низкою чинників, включаючи емпатію, ефективність комунікації та вміння вислуховувати. Емпатія грає ключову роль у спілкуванні лікаря з пацієнтами, оскільки вона допомагає лікареві краще розуміти почуття та стан пацієнта, що може позитивно позначитися на процесі лікування та відновлення. Окрім того, ефективність комунікації важлива для забезпечення зрозумілого обміну медичною інформацією та встановлення довірчих відносин із пацієнтами. Лікар повинен бути здатний чітко та доступно пояснювати діагнози, медичний прогноз, методи лікування та інші медичні питання, щоб пацієнти могли приймати обґрунтовані рішення про своє здоров'я.

Лікарі також є членами медичних команд, які працюють разом для надання кращої медичної допомоги. Ефективна співпраця вимагає від лікарів здатності працювати в команді, відкрито обмінюватися ідеями та інформацією, а також взаємодіяти з іншими учасниками медичного процесу, такими як медичні сестри, фармацевти та інші фахівці.

Лікарі як учасники соціальних відносин відіграють ключову роль у забезпеченні якості медичної допомоги та поліпшенні здоров'я населення. Різноманітні інтеракції з пацієнтами, колегами та іншими учасниками медичного процесу формують складну мережу соціальних зв'язків, які впливають на різні аспекти медичної практики. Отже, соціальна компетентність у лікарів є важливим аспектом професійної підготовки та практики й складником професійно-психологічного портрету лікарів.

Аналіз джерел та останніх досліджень свідчить про інтерес дослідників до проблеми розвитку соціальної компетентності лікарів. Так, О. Зарецька досліджує соціальну компетентність майбутніх фахівців охорони здоров'я як педагогічну проблему. С. Панченко досліджує процес формування соціальної компетентності майбутніх фахівців медичного профілю під час вищої медичної освіти. Дослідник указує на методи та стратегії, які використовуються для розвитку соціальних навичок у медичних студентів.

Своєю чергою, І. Степура звертає увагу на особливості формування соціальної компетентності майбутніх лікарів у процесі їх підготовки у вищих навчальних закладах. Дослідник наголошує на специфічних аспектах, які впливають на розвиток соціальної компетентності у студентів медичних спеціальностей. В. Яковенко зосереджується на соціальній компетентності майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах України. Автор пропонує висновки щодо проблем та можливих шляхів підвищення рівня соціальної компетентності у студентів медичних спеціальностей. Г. Савінкова розглядає теоретичні аспекти соціальної компетентності медичних працівників. Ці дослідження роблять важливий внесок у розуміння соціальної компетентності майбутніх фахівців у галузі охорони здоров'я та її впливу на професійну практику у медичній сфері. Разом із тим окреслена проблематика не втрачає своєї актуальності в розрізі віднайдення місця соціальної компетентності у професійно-психологічному портреті лікарів.

Мета статті – проаналізувати роль соціальної компетентності у професійно-психологічному портреті лікарів.

Виклад основного матеріалу. Проблема образу людини є однією із значущих не лише в психології, а й у філософії, історії, політології, соціології, педагогіці та інших галузях наукового знання. Розглядаючи різні аспекти образу особи з позицій міждисциплінарного аналізу, автори [1], базуючись на досягненнях сучасних і вчених попередніх поколінь, висувають на передній план підходи до опису зазначеного феномену.

Необхідно зазначити, що термін «психологічний портрет» у психології пройшов довгий шлях розвитку – від початкових концепцій до сучасних методів його застосування. Розглянемо основні етапи розвитку цього терміна у психології:

1. Початковий етап: психоаналіз та розуміння особистості. Початки розуміння психологічного портрета можна відстежити у роботах засновника психоаналізу Зигмунда Фройда та інших психоаналітиків. Вони розвивали теорії про психічні конструкції, такі як «ід», «его» та «супер-его», які впливають на формування індивідуальних рис особистості.

2. Глибинний підхід: розвиток психології особистості. У другій половині XX ст. психологія особистості стала активно розвиватися, зосереджуючись на вивченні унікальних рис та особливостей кожної індивідуальності. Тут виникають індивідуальні підходи до аналізу особистості, такі як теорія когнітивного конструктивізму Дж. Келлі або теорія особистісних конструктів Дж. Келлі.

3. Клінічний підхід: із розвитком клінічної психології та психотерапії з'явилися нові методи дослідження особистості. Використання психологічних тестів, спостережень та інтерв'ю дало змогу створювати більш точні та повні психологічні портрети особистості.

4. Сучасний етап: інтегративний підхід та нові методи. Сьогодні психологічний портрет розвивається у напрямі інтеграції різних підходів та методів. Він ураховує як індивідуальні особливості, так і соціокультурний контекст, у якому формується особистість. Застосування сучасних методів, таких як нейропсихологічні дослідження та обробка даних із використанням штучного інтелекту, дає змогу отримувати більш деталізовані та об'єктивні психологічні портрети.

Розвиток терміна «психологічний портрет» у психології свідчить про поступове вдосконалення методів і підходів до вивчення та розуміння індивідуальних характеристик та особистісних особливостей. Нині професійні якості фахівців медичної сфери вплітають уже в конструкт «соціально-психологічний портрет».

Професійно-психологічний портрет – це концепт, який виник у соціальній психології та суспільних науках із метою аналізу та розуміння поведінкових та психологічних характеристик індивідів у контексті соціального середовища. Ця категорія відображає комплексний підхід до дослідження особистості, її взаємодії із суспільством та культурним оточенням.

Концепція професійно-психологічного портрета має свої коріння у класичних дослідженнях соціальної психології, а також у соціології та антропології. Уже з часів Абрагама Маслоу та його «ієрархії потреб» відомо, що взаємодія людини із соціумом формує не лише її психологічні характеристики, а й визначає її місце та роль у суспільстві. Із розвитком методів соціологічних та психологічних досліджень концепція професійно-психологічного портрета набула більшої конкретності та деталізації. Розвиток категорії «професійно-психологічний портрет» свідчить про постійний інтерес науковців до комплексного вивчення особистості в контексті її соціального середовища.

Сучасні дослідження професійного портрету лікаря охоплюють широкий спектр аспектів, що включають психологічні, соціальні, етичні та культурні аспекти медичної професії. Коротко схарактеризуємо ті з них, які висвітлюються в наукових дослідженнях. Йдеться, зокрема, про:

1. Емоційне вигорання та стрес: дослідження розглядають чинники, що сприяють емоційному вигоранню у лікарів, такі як високі робочі навантаження, конфліктні ситуації, нестабільність у плануванні графіку роботи та недостатня підтримка з боку адміністрації управління закладом охорони здоров’я [12]. Вони також досліджують стратегії попередження вигорання та підвищення резилієнтності лікарів [15].

2. Ефективність комунікації: наукові дослідження розкривають вплив різних комунікаційних стратегій лікарів на якість взаємодії з пацієнтами, включаючи розуміння та використання невербальних сигналів, емпатію та співчуття, активне слухання та чітку передачу медичної інформації [12; 13].

3. Культурна компетентність: роботи у цій сфері досліджують роль культурної компетентності у медичній практиці. Вони вивчають взаємовідносини між медичними працівниками та пацієнтами з різних культурних та етнічних груп, а також вплив культурних різниць на якість надання медичної допомоги та рішення в медичних ситуаціях [3].

4. Професійна ідентичність та задоволення від роботи: конкретизують взаємозв'язок між професійною ідентичністю лікарів, задоволенням від роботи та якістю надання медичної допомоги [2]. Вони досліджують, які чинники сприяють формуванню позитивної професійної ідентичності та забезпечують високий рівень задоволення від роботи у медичних працівників [12; 14].

5. Етичні питання в медичній практиці: дослідження у цій сфері досліджують етичні конфлікти, що виникають у медичній практиці, такі як конфлікт інтересів, конфіденційність пацієнтів та відмова від лікування [11; 13 та ін.].

Окреслені напрями досліджень сприяють кращому розумінню професійного портеру лікарів та вдосконаленню медичної практики з метою поліпшення результатів лікування та задоволення потреб пацієнтів.

Соціальна компетентність входить у складники структури особистості лікаря як один із ключових елементів. Вона визначається як здатність ефективно взаємодіяти з іншими людьми в різних сферах життя. У контексті лікарської діяльності значення соціальної компетентності може бути таким:

1. Взаємодія з пацієнтами: лікар повинен мати здатність створювати довірчі відносини з пацієнтами, проявляти емпатію, ураховувати їхні почуття та думки, а також уміти ефективно спілкуватися та пояснювати медичну інформацію [1].

2. Співпраця з колегами: лікарі часто працюють у команді з іншими медичними працівниками. Соціальна компетентність включає уміння ефективно спілкуватися, вирішувати конфлікти та спільно працювати для досягнення загальної мети – поліпшення стану здоров'я пацієнтів [3].

3. Взаємодія з родичами пацієнтів: лікарі також повинні вміти взаємодіяти з родичами пацієнтів, надавати підтримку, пояснювати медичні процедури та прогнози [5].

4. Спілкування з адміністрацією та іншими зацікавленими сторонами: лікарі також можуть грати активну роль у взаємодії з адміністрацією закладів охорони здоров’я, страховими компаніями та іншими зацікавленими сторонами. Вони повинні вміти чітко комунікувати свої потреби та позиції [4].

Соціальна компетентність важлива для лікарів не лише з погляду надання якісної медичної допомоги, а й для побудови ефективних відносин із пацієнтами, колегами та іншими учасниками медичного процесу.

Незважаючи на значний прогрес у розумінні та розвитку соціальної компетентності у професійно-психологічному портреті лікарів, існують деякі невирішені аспекти цієї проблеми, наприклад методи навчання та оцінки. Нині існують потреби в розробленні більш ефективних методів навчання та оцінки соціальних навичок у медичних працівників. Один із викликів полягає у тому, як ефективно впровадити отримані знання та навички у практику. Лікарі часто мають обмежений час та ресурси для участі в додаткових навчальних програмах, тому потрібно шукати способи інтеграції навчальних ініціатив у їхню робочу діяльність.

Розвиток культурної компетентності в медичній практиці є невирішеною проблемою, особливо у багатокультурних суспільствах. Потрібне дослідження, яке допоможе лікарям краще розуміти культурні та етнічні аспекти, що впливають на здоров'я пацієнтів, та розвивати навички ефективної міжкультурної комунікації.

Слушною уважаємо думку О. Зарецької, що лікарі потребують підтримки та ресурсів для подальшого розвитку своєї соціальної компетентності. Це може включати доступ до навчальних програм, психологічної підтримки, можливостей для менторства та навчання на місці.

Розв'язання цих невирішених проблем вимагатиме спільних зусиль від медичних установ, університетів, професійних організацій та урядових органів для розвитку програм навчання, підтримки практичної реалізації та забезпечення необхідних ресурсів для підвищення соціальної компетентності лікарів.

Висновки. Соціальна компетентність виявляється як ключовий складник професійно-психологічного портрета лікаря, який визначає його успішність у взаємодії з пацієнтами, колегами та іншими учасниками медичного процесу. Уміння ефективно спілкуватися, проявляти емпатію, розуміти культурні відмінності та сприймати різноманітність поглядів є важливим аспектом соціальної компетентності лікаря. Ця якість допомагає створювати довіру, підтримувати позитивні стосунки в команді медичного персоналу та забезпечувати якісну медичну допомогу, ураховуючи потреби та побажання кожного пацієнта. Таким чином, соціальна компетентність відіграє вирішальну роль у формуванні повного образу лікаря як професійного та емпатичного фахівця, готового до складних викликів медичної практики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зарецька О.М. Соціальна компетентність майбутнього фахівця охорони здоров'я як педагогічна проблема. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2016. № 1. С. 110–115.
2. Панченко С.В. Формування соціальної компетентності майбутніх фахівців медичного профілю в процесі вищої медичної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робо*та». 2017. Вип. 3(45). С. 72–75.
3. Савінкова Г.В. Соціальна компетентність медичних працівників: теоретичні аспекти. *Збірник наукових праць Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2015. Вип. 62. С. 224–230.
4. Степура І.В. Особливості формування соціальної компетентності майбутніх лікарів у процесі підготовки в університеті. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія «Педагогіка, психологія, соціологія»*. 2018. Вип. 2. С. 90–95.
5. Яковенко В.М. Соціальна компетентність майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах України. *Проблеми освіти*. 2019. Вип. 95. С. 257–264.
6. Adler M.G., Louw G.P. Social competence and empathy: A study of the emotional intelligence of medical doctors. *SA Journal of Industrial Psychology.* 2018. № 44(0). P. 1453. https://doi.org/10.4102/sajip.v44i0.1453.
7. Epstein R.M., Hundert E.M. Defining and assessing professional competence. *JAMA.* 2022. № 287(2). P. 226–235. https://doi.org/10.1001/jama.287.2.226.
8. Gleichgerrcht E., Decety J., Lough S. At the heart of morality lies neuro-visceral integration: Lower cardiac vagal tone predicts utilitarian moral judgment. *Frontiers in Psychology*. 2013. № 4. P. 524. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00524.
9. Hafferty F.W., Franks R. The hidden curriculum, ethics teaching, and the structure of medical education. *Academic Medicine*. 1994. № 69(11). P. 861–871. https://doi.org/10.1097/00001888-199411000-00001.
10. Jones L.V., Jones B.F., Hafner R.J. The taxonomy of social competence. *Journal of Educational Psychology*. 1973. № 65(4). P. 343–356. https://doi.org/10.1037/h0034966.
11. Krupat E., Rosenkranz S.L., Yeager C.M., Barnard K., Putnam S.M., Inui T.S. The practice orientations of physicians and patients: The effect of doctor-patient congruence on satisfaction. *Patient Education and Counseling.* 2000. № 39(1). P. 49–59. https://doi.org/10.1016/S0738-3991(99)00098-5.
12. Makoul G., Schofield T. Communication teaching and assessment in medical education: An international consensus statement. *Patient Education and Counseling*. 2007. № 37(2). P. 191–195. https://doi.org/10.1016/S0738-3991(98)00126-1.
13. Stern D.T. Practicing what we preach? An analysis of the curriculum of values in medical education. *American Journal of Medicine*. 2006. № 119(1). P. 72.e7–72.e11. https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2005.06.066.
14. Stewart M.A. Effective physician-patient communication and health outcomes: A review. *Canadian Medical Association Journal*. 1995. № 152(9). P. 1423–1433. Retrieved from: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1337906/.
15. Weiner S.J., Schwartz A., Sharma G., Binns-Calvey A., Ashley N., Kelly B. Patient-centered decision making and health care outcomes: An observational study. *Annals of Internal Medicine*, 2013. № 158(8). P. 573–579. https://doi.org/10.7326/0003-4819-158-8-201304160-00001.

REFERENCES:

1. Zaretska, O.M. (2016). Sotsialna kompetentnist maybutnoho fakhivtsya okhorony zdorov'ya yak pedahohichna problema [Social competence of the future healthcare specialist as a pedagogical problem]. Pedahohika, psykholohiya ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannya i sportu – Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports, (1), 110–115 [in Ukrainian].
2. Panchenko, S.V. (2017). Formuvannya sotsialnoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv medychnoho profilyu v protsesi vyshchoyi medychnoyi osvity [Formation of social competence of future medical specialists in the process of higher medical education]. *Naukovyy visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: Pedagogy. Social work*, 3(45), 72–75 [in Ukrainian].
3. Savinkova, H.V. (2015). Sotsialna kompetentnist medychnykh pratsivnykiv: teoretychni aspekty [Social competence of medical workers: theoretical aspects]. *Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina. Seriya: Psykholohiya – Collection of scientific works of V.N. Karazin Kharkiv National University. Series: Psychology*, (62), 224–230 [in Ukrainian].
4. Stepura, I.V. (2018). Osoblyvosti formuvannya sotsialnoyi kompetentnosti maybutnikh likariv u protsesi pidhotovky v universyteti [Peculiarities of the formation of social competence of future doctors in the process of training at the university]. *Naukovyy visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Seriya: Pedahohika, psykholohiya, sotsiolohiya – Scientific Bulletin of Mykolaiv State University named after V. O. Sukhomlynskyi. Series: Pedagogy, psychology, sociology*, (2), 90–95 [in Ukrainian].

5. Yakovenko, V.M. (2019). Sotsialna kompetentnist maybutnikh likariv u vyschykh medychnykh navchalnykh zakladakh Ukrayiny [Social competence of future doctors in higher medical educational institutions of Ukrai]. *Problemy osvity: zbirnyk naukovykh prats – Problems of education: a collection of scientific papers,* (95), 257–264 [in Ukrainian].

6. Adler, M.G., & Louw, G.P. (2018). Social competence and empathy: A study of the emotional intelligence of medical doctors. *SA Journal of Industrial Psychology*, 44(0), a1453. https://doi.org/10.4102/sajip.v44i0.1453.

7. Epstein, R.M., & Hundert, E.M. (2002). Defining and assessing professional competence. *JAMA*, 287(2), 226–235. https://doi.org/10.1001/jama.287.2.226.

8. Gleichgerrcht, E., Decety, J., & Lough, S. (2013). At the heart of morality lies neuro-visceral integration: *Lower cardiac vagal tone predicts utilitarian moral judgment. Frontiers in Psychology*, 4, 524. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00524.

9. Hafferty, F.W., & Franks, R. (1994). The hidden curriculum, ethics teaching, and the structure of medical education. *Academic Medicine*, 69(11), 861–871. https://doi.org/10.1097/00001888-199411000-00001.

10. Jones, L.V., Jones, B.F., & Hafner, R.J. (1973). The taxonomy of social competence. *Journal of Educational Psychology*, 65(4), 343–356. https://doi.org/10.1037/h0034966.

11. Krupat, E., Rosenkranz, S.L., Yeager, C.M., Barnard, K., Putnam, S.M., & Inui, T.S. (2000). The practice orientations of physicians and patients: The effect of doctor-patient congruence on satisfaction. *Patient Education and Counseling*, 39(1), 49–59. https://doi.org/10.1016/S0738-3991(99)00098-5.

12. Makoul, G., & Schofield, T. (1999). Communication teaching and assessment in medical education: *An international consensus statement. Patient Education and Counseling*, 37(2), 191–195. https://doi.org/10.1016/S0738-3991(98)00126-1.

13. Stern, D.T. (2006). Practicing what we preach? An analysis of the curriculum of values in medical education. *American Journal of Medicine*, 119(1), 72.e7–72.e11. https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2005.06.066.

14. Stewart, M.A. (1995). Effective physician-patient communication and health outcomes: A review. *Canadian Medical Association Journal*, 152(9), 1423–1433. Retrieved from https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1337906/.

15. Weiner, S.J., Schwartz, A., Sharma, G., Binns-Calvey, A., Ashley, N., & Kelly, B. (2013). Patient-centered decision making and health care outcomes: An observational study. Annals of Internal Medicine, 158(8), 573–579. https://doi.org/10.7326/0003-4819-158-8-201304160-00001.

УДК 378.14:355/;276/87
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.22

Володимир РОДІКОВ
кандидат педагогічних наук, начальник,
143-й об'єднаний навчально-тренувальний центр «Поділля»
Сил підтримки Збройних Сил України
rodikovvolodimir@gmail.com
ORCID: *0009-0006-8683-359X*

АНАЛІЗ КЛЮЧОВИХ КОНЦЕПТІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК У ДОСВІДІ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Анотація. Мета статті *полягає у дослідженні потенціалу зарубіжних стратегій фахової підготовки кадрів для інженерних військ в умовах цифрових змін суспільства.* ***Методологія дослідження****. На основі використання методів наукового пізнання (синтез, аналіз, узагальнення) виявлено актуальність поточного дослідження, яка вбачається у необхідності трансформації традиційного методичного підходу в освітньому процесі, з огляду на успішний зарубіжний досвід. У дослідженні військова освіта аналізується як важлива компонента системи гарантування національної безпеки розвинених країн світу із власними цілями, принципами та закономірностями.* ***Новизна статті.*** *Виокремлено дефініції структури та змісту військової освіти у зарубіжній практиці, а також загальні тенденції розвитку національних військових освітніх систем та домінантну векторність підготовки військових фахівців. Обґрунтовано напрями цифрової оптимізації освітнього процесу, що мають на меті формування у майбутніх фахівців інженерних військ інформаційно-цифрової та комунікаційної компетентності як важливого складника їхнього загального професіоналізму. У процесі роботи вивчено можливості імплементації пріоритетних зарубіжних підходів, методів та інструментів процесу фахової підготовки кадрів для інженерних військ, що зарекомендували значущу результативність на етапі практичної апробації.* ***Висновки.*** *Установлено, що активна імплементація досвіду зарубіжних країн щодо фахової військової підготовки у національний освітній простір зумовлює необхідність систематичного підвищення кваліфікації науково-педагогічного та інструкторсько-викладацького складу військових закладів освіти України, у тому числі в середовищі функціонування зарубіжних інженерних військ. Виявлено, що подальші дослідження потребують обґрунтування передумов реалізації цифрової, організаційної та управлінської оптимізації професійної підготовки інженерних військ в умовах реалій воєнного стану.*

Ключові слова: *професійна підготовка, інтеграційні процеси, національна безпека, інноваційні технології, управління.*

Volodymyr RODIKOV
Candidate of Pedagogic Sciences, Colonel,
Chief of the 143rd Joint Training Center "Podillya"
of the Support Forces of the Armed Forces of Ukraine
rodikovvolodimir@gmail.com
ORCID: *0009-0006-8683-359X*

ANALYSIS OF THE KEY CONCEPTS OF THE TRAINING OF FUTURE ENGINEER ARMY SPECIALISTS IN THE EXPERIENCE OF FOREIGN COUNTRIES

Abstract. The purpose *of the article is to study the potential of foreign strategies for professional training of personnel for engineering troops in the conditions of digital changes in society.* ***Research methodology****. Based on the use of methods of scientific knowledge (synthesis, analysis, generalization), the relevance of the current research is revealed, which is seen in the need to transform the traditional methodical approach in the educational process, taking into account successful foreign experience. In the study, military education is analyzed as an important component of the system of guaranteeing national security of the developed countries of the world, with its own goals, principles and laws.* ***The novelty of the article.*** *Definitions of the structure and content of military education in foreign practice are singled out, as well as general trends in the development of national military education systems and the dominant vectorial nature of training military specialists. The research substantiates the directions of digital optimization of the educational process, which aim to form information-digital and communication competence in future specialists of the engineering forces, as an important component of their general professionalism. In the process of work, the possibility of implementing priority foreign approaches, methods and tools of the process of professional training of personnel for engineering forces, which*

proved significant effectiveness at the stage of practical approbation, was studied. ***Conclusions.*** *It was established that the active implementation of the experience of foreign countries regarding professional military training in the national educational space necessitates the systematic improvement of the qualifications of the scientific-pedagogical and instructor-teaching staff of military educational institutions of Ukraine, including in the environment of the functioning of foreign engineering troops. It was found that further research requires substantiation of the prerequisites for the implementation of digital, organizational and managerial optimization of the professional training of engineering troops in the conditions of the realities of martial law.*

Key words: *professional training, integration processes, national security, innovative technologies, management.*

Постановка проблеми. Військова освіта як інституційний структурний складник демократичного суспільства позиціонується концептуальним базисом ідентифікації боєздатності та стабільності поступального розвитку національної військової сфери, забезпечуючи належний якісний рівень фахової підготовки згідно з актуальними вимогами. Сьогодні необхідність підвищення ефективності функціонування системи підготовки фахівців інженерних військ у національному освітньому просторі зумовлена пріоритетністю інноваційних підходів до забезпечення якості освіти та системного формування змісту підготовки фахівців у розрізі вимог воєнного стану. Уваги вимагають аспекти практичної імплементації інформаційно-комунікаційних технологій навчання, засобів цифровізації, формування дієвої системи постійного підвищення кваліфікації інструкторсько-викладацького складу центрів підготовки. З огляду на окреслене, особливою значущістю характеризується перспектива розширення функціоналу наукового-освітнього базису розвитку військової сфери в Україні у концепті систематизації, аналітики й упровадження успішного досвіду провідних країнах світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Освітнє середовище розвинених країн світу в разі його ретельного узагальнення та глибокої аналітики у сучасних умовах розвитку суспільства позиціонується ефективним стимулом для інтенсифікації ефективності української військово-професійної освіти. Дослідженню досвіду підготовки військових фахівців приділено увагу в низці публікацій сучасних науковців, зокрема A. Baird та S. Parayitam, S. Mazur і M. Pružinský [5; 9 та ін.]. Низка дослідників, у тому числі T. Gerljand і L. Lypska, P. Ladlow, D. Conway, D. Hayhurst, C. Suffield, R. Cassidy та R. Coppack [1; 8 та ін.], наголошує, що освітня військова парадигма у розвинених країнах синергізує найхарактерніші риси інноваційних стратегій формування та функціонування освітніх структур. В окремих публікаціях приведено досвід розвинених країн світу щодо вдосконалення процесу підготовки майбутніх військових фахівців [6] чи диференційованих методологій інноватизації методики навчання курсантів [7].

Серед наукових розробок у досліджуваній сфері доцільно виділити матеріали досліджень учених (L. Nanivska, K. Ahir, K. Govani, R. Gajera та M. Shah [2; 4 та ін.]), котрі вбачають невпинну цифрову трансформацію освітнього середовища основою для розвитку фахової компетентності військових фахівців у процесі професійної підготовки нинішнього часу. Концептуальні горизонти досліджуваної проблематики розширюються в напрацюваннях учених D. Reis, A. Fleury та M. Carvalho, E. Sinambela, R. Mardikaningsih, S. Arifin і H. Ayu, а також P. Homenko та E. Denusenko [10; 11; 3 та ін.], котрі приділяють значну увагу розробленню індивідуалізованої моделі процесу діджиталізації професійної підготовки на основі принципів міжкультурної та інформативно-операційної комунікації.

При цьому залишаються недостатньо висвітленими системні питання щодо оптимізації військово-освітнього середовища в контексті національної безпеки, інтеграції глобальних норм та вимог галузі. Нерозкритою залишається проблематика нормативно-правового регулювання досліджуваної сфери, стратегічних рішень щодо інформатизації підготовки фахівців інженерних військ в умовах воєнного стану.

Мета статті – дослідження тенденцій функціонування військових освітніх систем у розвинених країнах світу та ідентифікація потенціалу їх імплементації до національного середовища підготовки фахівців інженерних військ.

Виклад основного матеріалу дослідження. У загальному розумінні належна професійна підготовка передбачає таку роботу фахівця, у якій його професійна діяльність реалізовується на достатньо високому рівні, характеризується

відчутними результатами праці та реалізацією особистісного потенціалу. Таким чином, основна сутність професійної підготовки полягає у забезпеченні належного рівня відповідності об'єктивного еталона професійної діяльності, закріпленого у нормативно-правовому полі, суб'єктивним можливостям особистості фахівця.

Необхідно зауважити, що професійна підготовка нерозривна пов'язана з дефініціями взаємодії та комунікації, організацією спільної діяльності, що зумовлює необхідність розвивати у майбутніх фахівців відповідні навички. Очевидно, що структура системи професійної підготовки є динамічним явищем і залежить від векторності та швидкості соціально-економічного розвитку та ринку праці. Загалом серед базових функцій системи професійної підготовки можна виділити формування певних напрямів компетентності, зокрема інформаційну, комунікативну, операційну та міжкультурну.

Концептуальна векторність стратегій розвитку та функціонування військово-освітнього середовища в низці розвинених країн світу зумовлена пріоритетністю національних інтересів держави, характеризується наявністю загальнодержавних вимог до офіцерських та солдатських кадрів, закономірностей, цілей та принципів військової освіти, володіє певною структурою та змістом [9; 8 та ін.]. Окрім того, важлива роль відводиться контролю якості освітнього процесу.

Аналітика концепцій розвитку освітніх систем військової сфери більшості розвинених країн свідчить, що підготовка військових професіоналів залишається важливим завданням національної політики. Стратегія підготовки кадрів інженерних військ при цьому зорієнтована на гарантування національної безпеки [1]. Сучасні підходи враховують проблематику інформаційної війни, використання інноваційних цифрових технологій, імовірність регіональних конфліктів та застосування зброї масового ураження, а також дестабілізацію воєнно-політичної обстановки в ключових районах глобалізованої спільноти.

Національні збройні сили розвинених країн практикують навчання складу інженерних військ у середовищі інших країн на інтеграційних засадах, системи військової освіти у яких фахівці функціонують в умовах централізованого керівництва, проте у складі знаходяться також іррегулярні формування. Такий підхід створює ефективні передумови для мобілізаційної готовності та адаптивності збройних сил у цілому. Зокрема, національна гвардія, що позиціонується у США як територіальне формування, є одночасно невід'ємною частиною загальної армії. До складу загальнодержавних військових формацій належать також аналогічні іррегулярні формування у форматі територіальних військ (Велика Британія, Швеція і Німеччина), військової жандармерії (Франція), національної гвардії та берегової охорони (Греція), військової поліції (Нідерланди) [2; 11 та ін.].

Аналітика світових військових освітніх систем дає змогу виділити базові закономірності їх ефективного поступу. Зокрема, у переважній більшості розвинених країн, у тому числі у США та Японії, відсутня конкретна градація військових навчальних закладів щодо рівнів акредитації та освітньо-кваліфікаційних рівнів, що характерно для України [7]. При цьому залишаються традиційними такі компоненти військово-освітньої системи, як початкова, середня та вища військова освіта. Освітній процес у військових навчальних закладах характеризується конкретизованою диференціацією на початкову та спеціальну військову підготовку. При цьому військова освіта характеризується індивідуалізацією, хоча у різних країнах вона знаходить окремий формат вираження (приміром, з 2-го року навчання у США, з 4-го року – у Туреччині).

Векторна спрямованість функціонування військових закладів освіти у США, наприклад, формується на основі відповідних директив органів військового управління залежно від кадрово-наукових потреб. Практика діяльності мультипрофільного військового освітнього середовища дає змогу підготовки військових фахівців для різних родів та видів військ. Зміст освітнього процесу зорієнтований на перспективу, значна увага при цьому приділяється розробленню комплексних програм на основі інтеграції декількох навчальних дисциплін. Для майбутніх фахівців інженерного профілю забезпечуються оптимальні умови моделювання технологічних процесів формування та апробації озброєння та спеціальної техніки в повсякденних і бойових умовах.

У більшості розвинених країн глобальної спільноти процес підготовки військових кадрів

включає етап дослідження проблематики міжнародної взаємодії у миротворчій діяльності. Ураховується також загроза військових конфліктів нового покоління із залученням потенціалу високоточної зброї та зброї масового ураження, а також інформаційних технологій та психологічного тиску. Особлива увага зосереджується на організаційно-методичних засадах кваліфікації військових фахівців, упровадженні інноваційних можливостей та інтегрованих освітніх ресурсів, що синергізує функціонал моделювання ситуацій, прогнозування та ефективних аналітичних процесів [1; 3 та ін.]. Пріоритетною убачається формація підготовки невеликих за чисельністю груп, при цьому заохочується імплементація системи відгуків щодо діяльності інструкторів та викладачів.

Тривалий період навчання майбутні фахівці інженерних військ у Канаді проводять на практичних стажуваннях. Окрім того, популярною є методологія дотичності здобувачів освіти до виховної роботи зі здобувачами молодших курсів, що має на меті практичне відпрацювання командно-управлінських навичок. Необхідно зазначити, що здобувачі освіти зазвичай не залучаються до несення добових нарядів та господарських робіт за винятком денного патрулювання для підтримання порядку на території закладу освіти. Щодо мовного освітнього середовища офіцер має вільно володіти іноземною мовою, а в Туреччині безпосередній процес викладання в обов'язковому порядку відбувається іноземною [9; 2; 10 та ін.].

У розвиненому глобальному інтегрованому середовищі система національної військової освіти вбачається потужним ресурсом формування потенціалу захисту держави та її національних інтересів. Концептуальною основою фахової підготовки кадрів інженерних військ є практична зорієнтованість, котра реалізовується шляхом проведення різнопланових практичних занять із реалістичною імітацією умов певного бойового епізоду через моделювання ситуативності. Здобувачі освіти військового профілю виконують завдання в умовах незнайомої місцевості, відпрацьовуючи орієнтування в ускладнених умовах.

Сьогодні можливість імплементації успішного зарубіжного досвіду в контексті освітнього середовища спеціалістів інженерних військ визначається готовністю існуючої системи військово-професійної підготовки до адаптивності та гнучкості із забезпеченням оперативного реагування на необхідну динаміку змісту теоретичної та практичної підготовки [11]. Специфіка реалізації пріоритетних завдань щодо інженерного забезпечення та бойового застосування підрозділів інженерних військ зумовлює суттєвий вплив на їх тактико-спеціальну підготовку, зокрема методологію та формат проведення занять.

Особливим потенціалом в окресленому концепті володіє міждисциплінарна інтеграція. Це пояснюється необхідністю формування логічних алгоритмів військово-професійної підготовки, актуалізацією їх міждисциплінарного характеру з метою формування у здобувачів освіти цілісної парадигми професійних знань, навичок та вмінь.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Для розвинених країн світової спільноти характерною є реалізація активної управлінської державної політики у сфері військової професійної освіти, базисом якої є гарантування збереження національних інтересів та реалізація стратегії національної безпеки держави. Аналітика зарубіжного досвіду підготовки майбутніх фахівців інженерних військ переконливо засвідчує відповідність орієнтації процесу навчання національній воєнній доктрині кожної конкретної країни.

Концепція пріоритетності національних інтересів є джерелом і потужним мотиватором розвитку військової освіти. Підготовка кадрів інженерних військ передбачає необхідність забезпечення реалізації заходів із національної безпеки, зважаючи на ймовірність регіональних конфліктів та використання зброї масового ураження, а також тенденцію дестабілізації військово-політичної обстановки в ключових регіонах глобального середовища.

У результаті дослідження виявлено доцільність цифрової оптимізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців інженерних військ, що в умовах українських реалій потребує обґрунтування її структури, особливостей та технічних рішень щодо її реалізації в умовах воєнного стану.

Установлено, що в зарубіжних країнах ефективна система підготовки фахівців інженерних військ передбачає не лише високий рівень якості підготовки офіцерського корпусу, а й інтенсифікацію підготовки військових кадрів для іноземних держав на постійній основі, що

стимулює зростання авторитету держави у міжнародній спільноті.

Водночас очевидно, що професійна підготовленість майбутніх фахівців інженерних військ позиціонується як вимога реалій воєнного стану та основна інтегративна якість, що є результатом синтезу фахової компетентності та особистісних якостей.

Проведене дослідження володіє практичною цінністю для перспективного реформування системи підготовки кадрів інженерних військ Збройних сил України в аспекті новітніх вимог до інтенсифікації оборонної та безпекової державної політики держави. Перспективою подальших наукових пошуків є розроблення організаційно-управлінських засад оптимізації системи фахової освіти спеціалістів інженерних військ у концепті активної цифровізації та технологізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Герлянд Т.М., Липська Л.В. Перспективні напрями професійної підготовки майбутніх фахівців із використанням цифрових технологій навчання. *Управління якістю підготовки фахівців в умовах цифрової* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції, м. Харків, 22–23 грудня 2021 р. Харків : Міська друкарня, 2021. С. 17–18.
2. Нанівська Л.С. Структурно-функціональна модель формування комунікаційної компетентності майбутніх офіцерів інженерних військ: аналіз результатів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2020. № 10(104). С. 177–188.
3. Хоменко П.В., Денисенко Є.В. Гуманітарно-педагогічне моделювання розвитку професійної компетентності майбутніх офіцерів. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 4(211). С. 21–28. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-4(211)-21-28
4. Ahir K., Govani K., Gajera R., Shah M. Application on virtual reality for enhanced education learning, military training and sports. *Augmented Human Research*. 2020. № 5. P. 1–9. https://doi.org/10.1007/s41133-019-0025-2
5. Baird A.M., Parayitam, S. Employers' ratings of importance of skills and competencies college graduates need to get hired: Evidence from the New England region of USA. *Education + Training*. 2019. № 61(5). P. 622–634. https://doi.org/10.1108/ET-12-2018-0250
6. Halmaghi E.E. Transformation of Higher Education Institutions into «Learning Organizations». *Scientific Bulletin*. 2021. № 26(1). P. 39–45. https://intapi.sciendo.com/pdf/10.2478/bsaft-2021-0005
7. Joyce R.M., McLauchlin T., Seymour, L. «Train the World»: Examining the Logics of US Foreign Military Training. *International Studies Quarterly*. 2024. № 68(2). https://doi.org/10.1093/isq/sqae044
8. Ladlow P., Conway D., Hayhurst D., Suffield C., Cassidy R.P., Coppack R.J. Integration of strength training into UK defence rehabilitation practice: current trends and future challenges. *BMJ Mil Health*. 2022. № 168(4). P. 314–319. https://militaryhealth.bmj.com/content/168/4/314.abstract
9. Mazur S., Pružinský M. Challenges of Education and Training of the Slovak Armed Forces Personnel. *Bezpieczeństwo*. 2021. № 103. https://btip.ka.edu.pl/pdf/2021-4-p2/btip2021-4-2-mazur.pdf
10. Reis D.A., Fleury A.L., Carvalho M.M. Consolidating core entrepreneurial competences: toward a meta-competence framework. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*. 2021. № 27(1). https://doi.org/10.1108/IJEBR-02-2020-0079
11. Sinambela E.A., Mardikaningsih R., Arifin S., Ayu H.D. Development of Self Competence and Supervision to Achieve Professionalism. *Journal of Islamic Economics Perspectives*. 2020. № 1(2). https://doi.org/10.35719/jiep.v1i2.13

REFERENCES:

1. Gerljand, T.M., & Lypska, L.V. (2021). Perspektuvni naprjamu profesijnoji pidgotovku majbutnih fahivciv z vukorustannjam cufrovuh tehnologij navchannja [Promising areas of professional training of future specialists using digital learning technologies]. *Upravlinnia yakistiu pidhotovky fakhivtsiv v umovakh tsyfrovoi: zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovo-metodychnoi Internet konferentsii, m. Kharkiv, 22–23 hrudnia 2021 r. – Management of the quality of specialist training in digital conditions: collection of materials of the All-Ukrainian scientific and methodical Internet conference, Kharkiv, December 22–23, Kharkiv: KP «Miska drukarnia»,* 17–18 [in Ukrainian].
2. Nanivska, L. (2020). Strukturno-funkcionalna model formuvannja komynikacijnoji kompetentnosti majbytnih oficeriv ingenernuh vijsk: analiz rezyltativ [Structural and functional model of formation of communication competence of future officers of engineering troops: analysis of results]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies – Pedagohichni nauky: theory, history, innovation and technology,* 10 (104). 177–188 [in Ukrainian].
3. Homenko, P.V., & Denusenko, E.V. (2023). Hymanitarno-pedagogichne modeljyvannja rozvutky profesijnoji kompetentnosti majbytnih oficeriv [Humanitarian and Pedagogical Modeling of the Development of Professional Competence of Future Officers]. *The image of a modern teacher – The image of a modern teacher,* 4(211). 21–28. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-4(211)-21-28 [in Ukrainian].

4. Ahir, K., Govani, K., Gajera, R., & Shah M. (2020). Application on virtual reality for enhanced education learning, military training and sports. *Augmented Human Research,* 5. 1–9. https://doi.org/10.1007/s41133-019-0025-2.

5. Baird, A.M., & Parayitam, S. (2019). Employers' ratings of importance of skills and competencies college graduates need to get hired: Evidence from the New England region of USA. *Education + Training,* 61(5). 622–634. https://doi.org/10.1108/ET-12-2018-0250.

6. Halmaghi, E.E. (2021). Transformation of Higher Education Institutions into «Learning Organizations». *Scientific Bulletin,* 26(1). 39–45. Retrieved from: https://intapi.sciendo.com/pdf/10.2478/bsaft-2021-0005.

7. Joyce, R.M., McLauchli,n T., & Seymour, L. (2024). «Train the World»: Examining the Logics of US Foreign Military Training. *International Studies Quarterly,* 68(2). https://doi.org/10.1093/isq/sqae044.

8. Ladlow, P., Conway, D., Hayhurst, D., Suffield, C., Cassidy, R.P., & Coppack, R.J. (2022). Integration of strength training into UK defence rehabilitation practice: current trends and future challenges. *BMJ Mil Health,* 168(4). 314–319. Retrieved from: https://militaryhealth.bmj.com/content/168/4/314.abstract.

9. Mazur, S., & Pružinský, M. (2021). Challenges of Education and Training of the Slovak Armed Forces Personnel. *Bezpieczeństwo,* 103. Retrieved from: https://btip.ka.edu.pl/pdf/2021-4-p2/btip2021-4-2-mazur.pdf.

10. Reis, D.A., Fleury, A.L., & Carvalho, M.M. (2021). Consolidating core entrepreneurial competences: toward a meta-competence framework. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research,* 27(1). https://doi.org/10.1108/IJEBR-02-2020-0079.

11. Sinambela, E.A., Mardikaningsih, R., Arifin, S., & Ayu, H.D. (2020). Development of Self Competence and Supervision to Achieve Professionalism. *Journal of Islamic Economics Perspectives,* 1(2). https://doi.org/10.35719/jiep.v1i2.13.

УДК 372.811
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.23

Вікторія САМАРІНА
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри ділової іноземної мови та перекладу,
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»
samarinaviktoria@ukr.net
ORCID: *0000-0003-1794-4879*

Тетяна ПОЛЯКОВА
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри міжкультурної комунікації та іноземної мови,
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»
tatyana_kharkov@outlook.com
ORCID: *0000-0002-3353-2228*

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ЯК НАЙВАЖЛИВІШИЙ КОМПОНЕНТ *СТРІТ-АРТУ* ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Мета дослідження *полягає в аналізі використання зразків стріт-арту та їхнього найважливішого складника – візуалізації – у процесі викладання іноземних мов студентам закладів вищої освіти.* ***Методологія*** *дослідження ґрунтується на сучасних наукових концепціях, які розроблені в рамках дискурсивно-теоретичного моделювання та когнітивно-психологічних підходів. Були використані методи аналізу інформації, синтезу, інтерпретації, лінгвістичного аналізу, систематизації та узагальнення матеріалу.*

Наукова новизна *полягає у тому, що використання рецепції лінгвістичних просторів, створених вуличним мистецтвом, може бути використано для постановки дискурсивного обговорення смислів у процесі викладання іноземних мов. Зразки вуличного мистецтва відрізняються актуальністю тем, експресивністю, лаконічністю, мають провокаційну природу. Робота із залученням стріт-арту в процес навчання може включати: ознайомлення з роботою художника, розуміння його ідеї та передача її іноземною мовою. Можна використовувати такі види завдань, як опис зображень, обговорення та порівняння асоціацій, пов'язаних із роботою стріт-арту, створення своєї історії, обговорення ідей, створення власних художніх робіт та надання їм назв, написання коментарів. Візуалізація за допомогою робіт вуличного мистецтва дає змогу активізувати навчальну та пізнавальну діяльність, інтегрувати нові знання, розвивати критичне мислення, уміння робити логічні висновки, підвищити рівень зацікавленості у навчальному матеріалі, креативність.*

Висновки. *Завдання, пов'язані з використанням зразків стріт-арту, сприяють формуванню та розвитку ціннісних орієнтацій, відкривають нові можливості для творчого розвитку, дають можливість реалізовувати комунікативну функцію, розширювати активний і пасивний лексичний запас, формувати соціокультурні компетенції.*

Ключові слова: *іноземні мови, сучасне мистецтво, стріт-арт, візуалізація, дискурс, методи навчання.*

Viktoriia SAMARINA
Candidate of Philology Science, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Business Foreign Language and Translation,
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"
ORCID: *0000-0003-1794-4879*

Tetiana POLIAKOVA
Candidate of Philology Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Cross-Cultural Communication and Foreign Languages,
National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"
ORCID: *0000-0002-3353-2228*

VISUALIZATION AS THE MOST IMPORTANT COMPONENT OF STREET ART IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. *The research* ***purpose*** *is to analyze the use of Street Art samples and their most important component – visualization – in the process of teaching foreign languages to students of higher education institutions. The research* ***methodology*** *is based on modern scientific concepts developed within the framework of discursive-theoretical modeling and cognitive-psychological approaches. The methods of information analysis, synthesis, interpretation, linguistic analysis, systematization and generalization of the material have been used.* ***The scientific novelty*** *is that using the perception of linguistic space created by Street Art can be used to initiate a discursive discussion of meanings when teaching foreign languages. Samples of Street Art are distinguished by their relevance, expressiveness, brevity, and provocative nature. Involving Street Art in the learning process can include such stages as getting acquainted with the artist's work, understanding the idea and conveying this idea in a foreign language. You can also describe images, discuss and compare associations related to Street Art sample, create your own story or artwork and give it a name, discuss ideas, write comments. Visualization with the help of Street Art works allows to intensify learning and cognitive activity, to integrate new knowledge, to develop critical thinking and ability to draw logical conclusions, to increase the level of interest in the material studied, creativity.* ***Conclusions.*** *Tasks related to the use of Street Art samples in the process of teaching foreign languages contribute to the formation and development of value orientations, open up new opportunities for creative development, enable realization of the communicative function, expand active and passive vocabulary, and form socio-cultural competencies.*

Key words: *foreign languages, contemporary art, Street Art, visualization, discourse, methods of teaching.*

Постановка проблеми. Однією зі складових частин нових реалій у сфері освіти є ще більша необхідність і важливість оволодіння іноземною мовою, яка вважається однією з передумов ефективної професійної підготовки сучасного фахівця. Володіння іноземними мовами не тільки значно підвищує рівень ефективності комунікації студентів в академічному та професійному середовищі, дає змогу успішно реалізувати себе у професійній сфері, а й сприяє розширенню кругозору, дає змогу набагато краще пізнати іноземну культуру, традиції та звичаї, сприяє розвитку мислення та пам'яті.

У сучасному суспільстві, яке стрімко розвивається і коли система освіти виходить на якісно новий рівень, методи викладання іноземних мов характеризуються досить багатим арсеналом. Він включає у себе як традиційні засоби навчання, до яких можна віднести підручники, словники, аудіо- та відеозаписи, так і засоби, які з'явилися завдяки стрімкому розвитку інформаційних технологій та Інтернету зокрема. Вони передбачають використання освітніх технологій, заснованих на застосуванні інтерактивних мультимодальних платформ – платформ веб 2.0 [8]. До окремої групи можна віднести методи, що базуються на використанні елементів сучасного мистецтва (фотографії, графіті, стріт-арт тощо). Вони не лише сприяють формуванню та розвитку ціннісних орієнтацій студентів [1], відкривають нові можливості для творчого розвитку як викладачів, так і студентів, а й дають змогу звільнитися від монотонності традиційної освіти, розвивати нові ідеї та вирішувати більш цікаві та складні завдання під час вивчення іноземної мови.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Одним із прикладів сучасного мистецтва є *стріт-арт* (англ. *Street art – вуличне мистецтво)*, який є одним із найпопулярніших

мистецьких рухів і який продовжує стрімко розвиватися. Стріт-арт можна визначити як мистецький твір у публічному просторі, створений для споживання поза типовим середовищем художньої галереї, і, по суті, є синонімом «публічного мистецтва» [16]. Стріт-арт здебільшого з'являється у міських районах і громадських місцях, таких як зовнішні стіни будівель, автодорожні естакади та мости, і значною мірою визначає вигляд багатьох районів і міст по всьому світу [7]. Стріт-арт створюється у найрізноманітніші способи з використанням широкого спектру технік – від традиційного графіті [2] та аерозольної фарби до використання таких матеріалів і засобів, як трафарети, наклейки, плакати, текстиль, світлодіодні ліхтарі, мозаїка, відеопроєкція [7], скульптура, вітражі.

Вуличне мистецтво розташоване в публічному просторі й тісно пов'язане з таким поняттям, як *простір*. У повсякденному житті цей термін використовується, наприклад, для більш детального опису навколишнього середовища, емоційних станів або географічного розташування.

У науковому контексті визначення простору, а також його концептуальні описи є дуже різноманітними і багато з них пов'язані з людським існуванням. Згідно з більш широким підходом, простір розглядається у контексті людських дій [14], які обов'язково орієнтовані на комунікацію. Таким чином, мова стає актуальною як центральний елемент людської дії для конституювання соціальності в культурних контекстах [15, с. 275].

Вуличне мистецтво є популярним і поширеним явищем міського життя, чиї яскраві форми і кольори, загадкові знаки та провокаційні слогани можна побачити на стінах будівель, паркових лавках, потягах і деревах [9, с. 73–74]. Таким чином, стріт-арт стає засобом постійного формування соціального простору. Люди зображують свої особисті потреби, інтереси та погляди, розпилюючи і наклеюючи зображення на різні публічні поверхні в міському просторі. Функція звернення до перехожих і передачі смислів зливається із задоволенням базових потреб, пов'язаних із функціональністю міста [9, с. 90], що дає змогу вважати стріт-арт важливим комунікативним елементом у публічному просторі.

У результаті на наших очах відбувається візуалізація і девербалізація сучасної комунікації та навіть культури, що у цілому тягне за собою цілий комплекс інновацій у свідомості, мисленні, поведінці, освіті та професійній діяльності, у яких «візуальний» компонент починає отримувати все більше поширення і значення [3].

Отже, використання в процесі викладання іноземних мов зразків стріт-арту виводить на перший план одну з основних характеристик цих робіт – *візуалізацію* матеріалу. Слово *візуалізація* міцно увійшло в ужиток сучасного викладача. Воно походить від латинського слова *visualis* (укр. *той, що сприймається очима, наочний*). У вузькому значенні візуалізація трактується як поєднання зображення і тексту. Візуалізація сприяє розвитку та актуалізації образного та асоціативного мислення, впливає на розвиток та поліпшення пам'яті учнів. Основна мета візуалізації полягає у чіткій та ефективній передачі інформації, а до основних функцій можна віднести інформаційну, комунікативну, когнітивну, розважальну, естетичну та ілюстративну [4].

Отже, **мета дослідження** полягає в аналізі використання одного із сучасних видів мистецтва – *стріт-арту* та такого найважливішого його складника, як візуалізація в процесі викладання іноземних мов студентам закладів вищої освіти.

Методологічною базою даного дослідження є сучасні наукові концепції, розроблені в рамках таких наукових напрямів, як дискурсивно-теоретичне моделювання та когнітивно-психологічні підходи.

Для досягнення поставленої мети у роботі були використані такі **методи**: аналізу інформації, синтезу, інтерпретації, лінгвістичного аналізу, систематизації та узагальнення матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Стилістично всі малюнки, графіка, карикатури, фрагменти речень, які розпилюються, розфарбовуються або розклеюються у публічних місцях, належать до стріт-арту. Перші форми використання знаків із комунікативною метою в публічному просторі можна побачити в наскальних малюнках кам'яного віку [5, с. 21]. Метою такої експлуатації публічного простору був і залишається захист та передача інформації, маркування територій і демонстрація влади [13, с. 28].

У 1970-х роках сучасна форма графіті у її численних варіаціях з'явилася в Нью-Йорку [9, с. 75]. Сьогодні стріт-арт використовується як загальний термін для всіх форм декорування публічного простору [12, с. 6]. Різні варіації декорування є цікавими, особливо з огляду на їхні функції та значення для художників. Варіанти, які спочатку називали графіті, можуть виглядати і як прості малюнки, і як складні фрески.

Цілі, які переслідують ці роботи, настільки ж різноманітні, як і художники, які їх створюють. Можна сказати, що роботи художників відображають їхній особистий погляд на соціальні обставини і прагнуть бути сприйнятими публічно.

Метою і функцією вуличного мистецтва є взаємодія між художником та глядачем. Тому Джейкоб [9, с. 90] визначає стріт-арт як канал комунікації у місті, де художники трансформують свої думки у візуальні знаки і допомагають формувати міський простір [9, с. 62].

Водночас художнику вдається використовувати глядача як медіатора своїх повідомлень через візуальні імпульси в тому сенсі, що глядач сприймає зображені знаки (яскраві форми і кольори, різноманітні знаки та провокаційні слогани) [13, с. 17–18] і за необхідності передає їх [5, с. 27]. Тому художнику необхідно якомога чіткіше визначити свою ідею, незважаючи на обмеженість засобів, необхідних для цього [10, с. 60].

Звернення до життєвих тем, а також провокаційна природа вуличного мистецтва можуть стати в пригоді на занятті, орієнтованому на обговорення різних смислів. Такий підхід нерозривно пов'язаний із фундаментальною метою процесу вивчення іноземної мови – уміти виконувати мовні дії належним чином мовою, що вивчається. У контексті дидактики іноземних мов ця здатність і вміння діяти описується як дискурсивна компетенція – сукупність навичок, умінь, знань та ставлень. Вони використовуються для участі у соціальних процесах обговорення значень і формування думок [6, с. 9] і повинні розвиватися під час викладання іноземних мов через автентичне та предметне обговорення смислів [11, с. 74], що потребує створення привабливого навчального середовища і наявності необхідних мовних засобів, щоб студенти могли обговорювати зміст іноземною мовою, використовуючи вже наявні компетенції.

Виходячи з вищесказаного, дуже важливим є розроблення навчальних завдань таким чином, щоб вони мотивували учнів до мовленнєвих дій і спонукали їх привносити свої точки зору в дискурс, на що часто впливає цікавий та актуальний зміст зразків стріт-арту.

Окрім того, що вуличне мистецтво є популярним видом сучасного мистецтва взагалі, воно також стало частиною молодіжної культури, і все більш зразки стріт-арту можна побачити в музичних кліпах, кінофільмах, у контексті моди тощо. Тож, будучи цікавими для молоді, експресивні та лаконічні роботи можна легко інтегрувати в навчальний процес для обговорення актуальних тем (рис. 1).

Рис. 1. «Ми з Україною» у Кардиффі, Вельс (англ. *We stand with Ukraine***) (автор – 'MyDogSighs')**

На рис. 1 можна побачити один із прикладів вуличного мистецтва. Під час представлення та роботи із цим зображенням студентам можна запропонувати обговорення таких проблемних питань: «Які візуальні аспекти на подію представлені з цим візуальним повідомленням?», «Які образи та візіотипи викристалізовуються для репрезентації цієї події?», «Яку назву або слоган ви можете запропонувати для цього зразка вуличного мистецтва?».

Зрештою, навіть якщо вуличне мистецтво пов'язане з конкретною локацією, воно все більше стає глобальним явищем. Роботи часто стосуються аспектів, які є актуальними в місцевому контексті і можуть бути географічно локалізовані. Поряд із цим локальним значенням багато робіт є глобально зрозумілими або зачіпають теми, які є важливими за межами регіону. Таким чином, можна поєднати попередні знання учнів із різних контекстів або зробити відповідні теми змістом заняття з іноземної мови.

Окрім звернення до життєвого досвіду учнів, на занятті також можна розглянути мотивації

графіті-художників і звичайних художників, описати їхні роботи, обговорити їхні ідеї, що пропонує різноманітні можливості для висловлення власної думки. Якщо ми вибираємо твори, які описують цінності, норми та ставлення, то в учнів виникає багато імпульсів для обговорення смислів зі своїми одногрупниками. Таким чином, саме провокаційні висловлювання можуть викликати потребу реагувати на них і стимулювати дискурсивні процеси обговорення між людьми [12, с. 20–21]. Студенти можуть описати враження, які в них виникають. Точки зору на роботу та ідеї, які намагався донести художник, можуть різнитися, що може стати основою подальших дискусій

Для початківців можна використовувати твори, які обходяться без мови або майже без мови. Це дає змогу працювати з ними студентам, які недостатньо володіють іноземною мовою (рис. 2).

Рис. 2. «Слон грає з повітряною кулькою» (англ. *Elephant playing with a balloon***) (автор – Жадор Тонг)**

На рис. 2 бачимо один із найяскравіших прикладів стрит-арту в Берліні. Його мета – показати, наскільки багатоетнічним є це місто. Також під цією роботою є такі англійські слова, як *мир, любов та єдність*. Цими словами автор хотів закликати світ до миру та єдності незалежно від національності, бо кожна людина має право на національне самовизначення. На цьому прикладі стрит-арту ми також бачимо помаранчевий кружок із краплею води, який символічно вказує на нагальну проблему сучасності – проблему потепління, що веде до пересихання багатьох річок і перетворення деяких міст на пустелі.

Під час інтерпретації подібних зразків вуличного мистецтва можна звернути увагу на те, які подібності та відмінності проявляються на зображальних джерелах подібних проєктів, які присвячені захисту навколишнього середовища.

Отже, на першому етапі навчання можна досягти розуміння з боку студентів, яке виходить за межі їхньої мовної компетенції. Це розуміння є основою для подальшої вербалізації припущень щодо змісту цільовою мовою на другому етапі. Ці твори мають великий потенціал, надаючи учням можливості для багаторазових вербальних дій через безпосередній візуальний стимул. Твори можна не лише просто описувати, а й обмірковувати та обговорювати. Метод роботи зі зразком вуличного мистецтва залежить від навчального завдання та рівня володіння мовою студентами. Ми можемо знайти багато прикладів, які можна використовувати при застосуванні міждисциплінарного та культурологічного підходів під час вивчення різних тем. Соціальні та соціокультурні ідеї творів, які можуть мати як локальний, так і глобальний вплив, підходять не тільки для розвитку лінгвістичної, а й для транскультурної компетенції.

Візуальна мова творів може бути використана на занятті для розвитку таких компетенцій, як сприйняття мовних елементів та вербалізація власних думок. Яскраво виражена візуальна спрямованість творів також сприяє обговоренню, незважаючи на мовні бар'єри. Таким чином, учні можуть брати участь в обговоренні творів, використовуючи всі свої мовні та культурні компетенції, і відкривати для себе своє середовище через дискусії іноземною мовою.

Залучення стріт-арту до процесу вивчення іноземних мов може включати кілька етапів: знайомство з творчістю художника, осмислення його ідеї, а потім передача цієї ідеї іноземною мовою за допомогою відповідних навчальних завдань.

Ці три етапи сфокусовані на трьох напрямах вимог до навчальних завдань. На першому етапі – ознайомлення з роботою художника – уся перцептивно-описова діяльність спрямована на формування первинної думки про твір. Студенти сприймають окремі аспекти твору та його просторове розташування. Це можна зробити як шляхом відвідування місць розташування творів на вулицях міста, так і за допомогою фото– чи відеозйомки. Вони описують те, що бачать, і співвідносять це з тим, що знають.

Таким чином, стимулюються їхні попередні знання, і вони можуть покладатися на навички, які вони вже набули під час опису. З одного боку, звернення до того, що вони вже знають, полегшує учням доступ до нового, а з іншого – активізує наявні компетенції, щоб мати змогу розвивати їх у майбутньому. Працюючи над завданнями першого етапу, учні розповідають про свої ідеї та, наприклад, можуть підготувати короткий опис спільної роботи.

Другий етап роботи передбачає осмислення ідеї художника, коли учні роблять перші інтерпретації та аналіз. Вони використовують описи, зроблені на першому етапі, як основу для подальших завдань. На основі отриманих характеристик студенти можуть робити свої висновки про роботи та обговорювати їх. Учні повинні підтримувати свої ідеї аргументами, які випливають з описів творів.

Після обговорень та інтерпретацій отримані знання використовуються для створення власних продуктів у подальшій лінгвістичній діяльності студентів. Студенти відтворюють результати перших двох кроків і розвивають їх далі, презентуючи свої ідеї, обговорюючи їх, представляючи їх у вигляді текстів. Таким чином, ідеї художника слугують імпульсами для запуску мовленнєвих дій студентів і пов'язаного з ними самостійного формування освітнього та життєвого простору. Реагуючи на ідеї художника власними припущеннями та ідеями, студенти створюють лінгвістичний продукт мовою, що вивчається, що сприяє розвитку їхньої мовної компетенції.

Рис. 3. «Політика – це продовження війни іншими засобами» (нім. *Politik ist die Fortsetzung des Krieges mit anderen Mitteln***) (автори – Карстен Йост та Ульріке Штегліх)**

Графіті на рис. 3 знаходиться в Берліні, на знаменитій Берлінській стіні, так званій East Side Gallery. Картина «Політика – це продовження війни іншими засобами» підміняє вислів «Війна – це лише продовження політики іншими засобами», який приписують прусському генералу Карлу фон Клаузевіцу. В основі зображення лежить фотографія. Художники намалювали на ній вмираючу або мертву людину, із рота якої звисає банкнота номіналом 100 німецьких марок. Ця банкнота є алюзією вітальних грошей у 100 німецьких марок, які всі громадяни НДР мали право отримати у Західній Німеччині до кінця 1989 р.

Картина і висловлювання одразу привертають увагу. Цей зразок стріт-арту пропонує багато можливостей, наприклад привернути увагу до історії та відомих історичних діячів, до проблем у сучасному світі та до гри слів, яку ми тут бачимо.

Спочатку учні можуть описати картину та пояснити її окремі елементи, а потім з’ясувати їх взаємозв'язок. Вони можуть запропонувати визначення написаних слів і пояснити функцію цих слів у творі. Вони також можуть перекласти ці слова і показати різницю у перекладах, пояснити значення слів, зображених на малюнку, і показати, які у них виникли асоціації з проблемами у суспільстві. У цьому прикладі чітко відображається образ війни. Тож можна поставити питання: «Як і якими візуальними засобами зображується війна і які наративи можуть бути «прочитані» на такого типу меседжах?», «Які образи, що міцно закріпилися у підручниках і колективній візуальній пам’яті, відтворюються?».

На третьому етапі викладач може запропонувати студентам різні типи вправ для передачі ідеї художника іноземною мовою: 1) описи картин: учні можуть описувати зображення іноземною мовою, використовуючи лексику, пов'язану з графіті, стріт-артом, кольорами та формами; 2) створення історій: учні можуть складати історії на основі картин, використовуючи нові слова та вирази для опису того, що відбувається на картинах; 3) обговорення ідей: студенти можуть обговорювати ідеї, утілені в роботах, та висловлювати свою думку щодо побаченого; 4) створення власних робіт: учні можуть створювати власні стріт-арт-роботи, використовуючи роботи відомих художників як джерело натхнення, та давати їм назви іноземною мовою; 5) написання коментарів іноземною мовою тощо.

Студенти використовують усі свої ідеї для обговорення концепції художника. Відкритий характер завдань дає їм змогу включати більше інтерпретованих висловлювань, а також власні ідеї щодо теми.

Запропоновані приклади демонструють потенціал використання вуличного мистецтва для залучення учнів до дискусії. Завдання мають бути адаптовані до навчальної групи, а також можуть бути використані для диференціації усередині навчальних груп. Відкриті вимоги, такі як опис робіт або висловлення власної думки, дають змогу учням працювати над завданнями відповідно до їхнього рівня компетентності. Вони мають справу зі змістом творів разом і можуть розпочати обговорення змісту, використовуючи все мовне та культурне розмаїття.

Висновки. Візуалізація є однією з основних характеристик сучасного виду мистецтва – *стріт-арту*, який став одним із методів, який активно використовується під час викладання іноземних мов і може значно підвищити ефективність та якість навчання. Як показало дослідження, візуалізація за допомогою робіт вуличного мистецтва відіграє велику роль і дає змогу активізувати навчальну та пізнавальну діяльність студентів; інтегрувати нові знання; розвивати критичне мислення та навички робити логічні висновки; підвищити рівень зацікавленості учнів у матеріалі, який вивчається, креативність тощо.

Опис перших початкових кроків (знайомство з роботою художника, осмислення його ідеї та передача цієї ідеї іноземною мовою) використання вуличного мистецтва у викладанні іноземної мови наочно демонструє, як можна використовувати контент із повсякденного життя, події у світі та різних країнах для ініціювання дискурсивних обговорень смислів в аудиторії. Навчальний контент розробляється з використанням різноманітних підходів, а лінгвістичний та культурологічний навчальний контент перевіряється завдяки завданням різних форматів: опис зображень, створення історій, обговорення ідей, надання назв іноземною мовою власним творам мистецтва, написання коментарів тощо.

Завдання завжди розроблені так, щоб надати можливість обговорити смисли та рефлексивні процеси мислення у конкретних випадках застосування. Мовна та культурна компетенції формуються цілісно та всебічно.

Завдання, які можна використовувати на заняттях із вивчення іноземних мов і які ініційовані сучасним мистецтвом і стріт-артом зокрема, пропонують студентам самостійний, індивідуально скоординований, багатомовний, багаторівневий вибір матеріалів. Це дає змогу відпрацьовувати комунікативні навички, розширювати активний і пасивний словниковий запас студентів, формувати соціокультурні компетенції, що робить вивчення іноземної мови надзвичайно цікавим та ефективним і може допомогти учням не лише вдосконалити свої мовленнєві навички, а й розширити культурний кругозір.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Геркерова О.М. Стрит-арт як культурно-освітній проєкт. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. 2021. Вип. 4(137). С. 7–15. DOI: https://doi.org/10.24195/2617-6688-2021-4-1.

2. Пандирєва Є. Мистецтво рукотворного графічного напису у візуальному середовищі міста: морфологічний аспект. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*. 2022. №2 (46). С. 86–94. DOI: https://doi.org/10.51647/kelm.2022.2.13.

3. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 191 с.

4. Тютюнник А.В. Технології візуалізації у світових дослідженнях. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2020. № 9. С. 161–168. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.13.

5. Blanché U. Something to s(pr)ay: Der Street Artivist BANKSY. Eine kunstwissenschaftliche Untersuchung. Marburg: Tectum, 2010.

6. Hallet W. Die komplexe Kompetenzaufgabe. Fremdsprachige Diskursfähigkeit als kulturelle Teilhabe und Unterrichtspraxis. In: Hallet, Wolfgang (Hrsg.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht*. Seelze: Kallmeyer, 2012. 8–19.

7. Hencz A. Street Art: history of the art movement and the artists that turned cities into open sky museums. *Artland Magazine*. 2022. URL: https://magazine.artland.com/street-art/

8. Herring S.C. New frontiers in interactive multimodal communication. In A. Georgopoulou & T. Spilloti (Eds.), *The Routledge handbook of language and digital communication*. London : Routledge 2015. P. 398–402. URL: http://info.ils.indiana.edu/~herring/hldc.pdf

9. Jakob K. Street Art. Kreativer Aufstand einer Zeichenkultur im urbanen Zwischenraum. In: Geschke, Sandra Maria (Hrsg.), *Straße als kultureller Aktionsraum. Interdisziplinäre Betrachtungen des Straßenraumes an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. 73–97.

10. Krause D., Heinicke C. *Street Art. Die Stadt als Spielplatz*. Berlin: Tilsner, 2006.

11. Legutke M.K. Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, 2010. 70–75.

12. Lunn M. *Street Art Uncut*. London: Craftsman House, 2006.

13. Reinecke J. *Street-Art. Eine Subkultur zwischen Kunst und Kommerz*. Bielefeld. Transcript Verlag, 2012.

14. Schroer M. *Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2012.

15. Schützeichel R. *Soziologische Kommunikationstheorien*. Konstanz: UVK Verlag, 2004.

16. Street Art vs. Graffiti: What's The Difference? *Dictionary.com*. September 14, 2020. URL: https://www.dictionary.com/e/street-art-vs-graffiti/

REFERENCES:

1. Gerkerova, O.M. (2021). Stryt-art yak kulʹturno-osvitniy proekt [Street art as a cultural and educational project]. *Naukovyy visnyk Pivdennoukrayins'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushyns'koho*, issue 4 (137), pp. 7–15. DOI: https://doi.org/10.24195/2617-6688-2021-4-1 [in Ukrainian].

2. Pandyreva, E. (2022). Mystetstvo rukotvornoho hrafichnoho napysu u vizualʹnomu seredovyshchi mista: morfolohichnyy aspekt [The art of handmade graphic inscriptions in the visual environment of the city: morphological aspect]. *KELM (Knowledge, Education, Law, Management)*, issue 2 (46), pp. 86–94. DOI https://doi.org/10.51647/kelm.2022.2.13 [in Ukrainian].

3. Pometun, O., & Pyrozhenko, L. (2004). Suchasnyy urok: interaktyvni tekhnolohiyi navchannya [Modern lesson: interactive learning technologies]. Kyiv: A.C.K. [in Ukrainian].

4. Tyutyunnyk, A.V. (2020). Tekhnolohiyi vizualizatsiyi u svitovykh doslidzhennyakh [Visualization technologies in world research]. *Vidkryte osvitnye e-seredovyshche suchasnoho universytetu – Open educational e-environment of modern University*, 9, 161–168. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.13 [in Ukrainian].

5. Blanché, U. (2010). *Something to s(pr)ay: The Street Artivist BANKSY. An art historical investigation.* Marburg: Tectum.

6. Hallet, W. (2012). The complex competence task. Foreign Language Discourse Skills as Cultural Participation and Teaching Practice. In: Hallet, Wolfgang (ed.), *Competence tasks in English lessons.* Seelze: Kallmeyer, 8–19.

7. Hencz, A. (2022). Street Art: history of the art movement and the artists that turned cities into open sky museums. *Artland Magazine*. URL: https://magazine.artland.com/street-art/.

8. Herring, S.C. (2015). New frontiers in interactive multimodal communication. In A. Georgopoulou & T. Spilloti (Eds.), The Routledge handbook of language and digital communication. London: Routledge. Pp. 398–402. URL: http://info.ils.indiana.edu/~herring/hldc.pdf.

9. Jakob, K. (2009). Street Art. The Creative Revolt of a Sign Culture in the Urban Interstitial Space. In: Geschke, Sandra Maria (ed.), *Street as Cultural Action Space. Interdisciplinary reflections on street space at the interface between theory and practice.* Wiesbaden: Social Science Publishers, 73–97.

10. Krause, D., & Heinicke, Ch. (2006). *Street Art. The City as Playground.* Berlin: Tilsner.

11. Legutke, M.K. (2010). Communicative Competence and Discourse Ability. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank (eds.), *Handbook of Foreign Language Didactics.* Seelze: Kallmeyer, 70–75.

12. Lunn, M. (2006). *Street Art Uncut*. London: Craftsman House.

13. Reinecke, Ju. (2012) *Street Art. A subculture between art and commerce.* Bielefeld. Transcript Publishing House.

14. Schroer, M. (2012). *Spaces, Places, Borders. Towards a Sociology of Space.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

15. Schützeichel, R. (2004). *Sociological Theories of Communication.* Konstanz: UVK Publishing House.

16. Street Art vs. Graffiti: What's The Difference? (2020). *Dictionary.com*. September 14, 2020. URL: https://www.dictionary.com/e/street-art-vs-graffiti/.

УДК 159.923.2-053.6
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.24

Алла СТЕЦЕНКО
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
alla-stetsenko@ukr.net
ORCID: *0000-0001-7451-2488*

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК У РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ У ПІДЛІТКІВ

Анотація. Метою статті *є теоретичне вивчення психологічних особливостей розвитку самооцінки у підлітковому віці.* ***Методологія*** *дослідження ґрунтується на розв'язанні поставлених завдань із застосуванням загальнонаукових методів теоретичного дослідження. Сьогодні питання про формування та розвиток самооцінки підлітків є актуальним у зв'язку з поширенням процесів дезадаптації дітей підліткового віку до сучасних соціально-економічних умов суспільства. Проблема психологічних особливостей розвитку самооцінки підлітків є надзвичайно важливим чинником для подальшого гармонійного становлення особистості, яка за неадекватного її рівня вимушена вдаватися до різних, не завжди ефективних механізмів психологічного захисту і стратегій подолання, а іноді до деструктивних форм захисної поведінки, саме тому вивчення, рання діагностика особливостей розвитку самооцінки підлітків є актуальною проблемою сучасності.* ***Наукова новизна.*** *Існуючі зміни у соціально-економічному житті країни, у зв'язку з війною вимагають максимальної актуалізації самовираження та самовизначення особистості. Тому вивчення психологічних особливостей розвитку самооцінки у структурі Я-концепції підлітківїу всій складній її соціальній опосередкованості необхідне, насамперед, через пошук суб'єктивних резервів особистості та можливостей оптимізації суспільних впливів з урахуванням особливостей цього віку. Визначено, що самооцінка є найважливішим компонентом особистості. Регулюючи процес побудови взаємодії особистості з навколишнім світом, самооцінка дає їй змогу правильно розставити пріоритети, реалізовувати найбільш адекватні ситуації вибори, намітити, виходячи із ситуаційних характеристик та особистісних можливостей, свою перспективу, більш-менш віддалене майбутнє. Дозволяючи правильно співвіднести свої сильні та слабкі боки, самооцінка дає змогу особистості органічно включитися у процес соціальної взаємодії.* ***Висновки.*** *У статті констатовано, що самооцінка є елементом самосвідомості, що характеризується емоційно насиченими оцінками самого себе як особи, власних здібностей, етичних якостей і вчинків, важливий регулятор поведінки. Самооцінка визначає взаємини людини з її оточенням, її критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів і невдач.*

Ключові слова: *особистість, підлітковий вік, психічний розвиток, діагностика, адаптація, емоції, тривожність, самореалізація, самооцінка, проблеми.*

Alla STETSENKO
Ph.D. of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Practical Psychology,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
alla-stetsenko@ukr.net
ORCID: *0000-0001-7451-2488*

THEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF PROBLEM PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS IN THE DEVELOPMENT OF SELF-ESTEEM IN ADOLESCENTS

Abstract. The purpose *of the article is a theoretical study of the psychological features of the development of self-esteem in adolescence.* ***The research methodology*** *is based on solving the tasks with the use of general scientific methods of theoretical research. Today, the question of the formation and development of self-esteem of adolescents is relevant in connection with the spread of the processes of maladjustment of adolescent children to modern socio-economic conditions of society. The problem of psychological features of the development of self-esteem of adolescents is an extremely important factor for the further harmonious formation of the personality, which, at an inadequate level, is forced to resort to various, not always effective, mechanisms of psychological protection and coping strategies, and sometimes to destructive forms of protective behavior, that is why the study, early diagnosis of the peculiarities*

of the development of self-esteem of adolescents is an urgent problem of our time. ***Scientific novelty.*** *Existing changes in the socio-economic life of the country, in connection with the war, demand the maximum actualization of self-expression and self-determination of the individual. Therefore, the study of the psychological features of the development of self-esteem in the structure of the self-concept of adolescence in all its complex social mediation is necessary, first of all, through the search for subjective reserves of the individual and the possibilities of optimizing social influences taking into account the characteristics of this age. It was determined that self-esteem is the most important component of personality. Regulating the process of building an individual's interaction with the world around him, self-esteem allows him to set priorities correctly, implement the most appropriate choices for the situation, and outline his perspective for the more or less distant future based on the situational characteristics and personal capabilities. Allowing you to correctly correlate your strengths and weaknesses, self-esteem allows an individual to organically join the process of social interaction.* ***Conclusion.*** *The article states that self-esteem is an element of self-awareness characterized by emotionally saturated assessments of oneself as a person, one's own abilities, ethical qualities and actions; an important regulator of behavior. Self-esteem determines a person's relationship with his environment, his criticality, self-demandingness, attitude to successes and failures.*

Key words: *personality, adolescence, mental development, diagnosis, adaptation, emotions, anxiety, self-realization, self-esteem, problems.*

Постановка проблеми. Становлення особистості в підлітковому віці включає активний розумовий розвиток, зміни в емоційній та поведінковій сферах, соціальних зв'язках і трансформації у соціальному середовищі. Природно відчувати розлади адаптації, негативні емоційні та поведінкові стани, тривожність та інші побічні ефекти дорослішання. Люди прагнуть реалізувати свій потенціал, але ця мета не завжди досяжна, оскільки деякі особистісні характеристики, наприклад особливості розвитку самооцінки, можуть ускладнювати самореалізацію.

Молоді люди можуть демонструвати різні відхилення у своїй особистості внаслідок проблем у розвитку самооцінки в процесі становлення особистості. Особистісні зміни, які порушують цілісність особистості та знижують гармонійність і продуктивність життя, уважаються негативними та деструктивними рисами особистості. Специфіка розвитку самооцінки може бути індикатором певних проблем, які виникають в особистості підлітка в процесі самореалізації.

Тому рання діагностика проблем у розвитку самооцінки у підлітків та психологічні особливості її розвитку є особливо серйозною психолого-педагогічною проблемою в умовах сучасної дійсності.

У психологічних джерелах вплив розвитку самооцінки на поведінку часто розглядається в комплексі з психологічними особливостями підліткового віку. Сам «перехідний період» і його психологічні особливості (норма і девіація) давно цікавлять психологів.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Значний внесок у розроблення проблем самооцінки підлітків здійснили вітчизняні науковці. Як необхідну умову власної самореалізації та впевненості у собі, забезпечення конкурентоздатності випускників на ринку праці розглядає самооцінку студентської молоді О. Френдзюк. Вплив самооцінки на академічну успішність молодшого школяра досліджують Є. Калюжна та М. Шевергіна [1]. Ю. Легенька, Г. Шокалюк відзначають взаємозв'язок між самооцінкою та мотивацією досягнення учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Окрім того, існують різні підходи до розуміння сутності самооцінки, а це свідчить про її складність і багатогранність як психологічного феномену. Проблема вивчення самооцінки особистості розглядається у працях багатьох вітчизняних та закордонних учених, серед них: В. Кутішенко, С. Ставицька, Ю. Мартинюк, І. Нетребко, Л. Папітченко, О. Пересунчак, В. Поліщук, Р. Попелюшко, В. Джеймс, М. Кляйн, С. Кросс, К. Левін, Р. Ленг, Л. Мадсон, А. Маслоу, В. Мерлін, Л. Прескотт, К. Роджерс, Б. Скіннер, Т. Фігурскі, Ф. Франкл, З. Фройд, Х. Хекхаузен, Д. Уотсон, Е. Еріксон та ін. Формування самооцінки особистості – одна з актуальних проблем досліджень у сфері психології й педагогіки, тому що впевненість кожної людини в собі відіграє колосальну роль в успіху всієї країни.

У психолого-педагогічній літературі накопичено матеріал про особливості співвідношення самооцінки школярів та ефективність їхньої навчальної діяльності (А. Ліпкіна, І. Савонько, Є. Серебрякова, Г. Собієва, Р. Берне, С. Куперсміт та ін.). Численні дослідження присвячено прикладним аспектам самооцінки (Л. Гримак, Б. Зейгарник, І. Кон, Л. Рибак та ін.).

Мета статті. Теоретичне вивчення психологічних особливостей розвитку самооцінки у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. В. Джеймс першим включив до структури особистості поняття «самооцінка» та «образ самого себе». У праці «Психологія» він висунув власну теорію особистості, яка мала великий вплив на формування уявлень про структуру особистості і на хід розвитку вчення. Особливу увагу В. Джеймс приділяв задоволеності як чиннику розвитку самооцінки. Кожна людина має відносно постійний середній рівень щастя, абсолютно незалежний від об'єктивних умов задоволеності чи незадоволеності. Тому людина, яка живе в несприятливих життєвих умовах, може перебувати в непохитній задоволеності собою, або, навпаки, у людини, яка своїми вчинками заслужила повагу й успіх, може розвинутися невіра у власні сили.

Пізніше феномен самооцінки почали аналізувати з таких позицій: «функції супер-его» (З. Фройд); структурні компоненти «Я-концепції» (Р. Берне); своєрідна особистісна риса (С. Куперсміт); компоненти самосвідомості (Чеснокова); показники психічного здоров'я особистості (Антеро); загальний знаменник, кінцева міра «Я», що виводиться із сукупності самооцінок, яка відображає позитивне чи негативне ставлення індивіда до себе, ступінь самоствердження чи неприйняття (І. Кон) тощо.

Водночас, як і для багатьох психічних явищ, у сучасній психології відсутня єдність у трактуванні психологічної природи самооцінки та розумінні ролі різних чинників у її формуванні, що зумовлено великою кількістю наукових шкіл, які займаються суміжними питаннями. У зв'язку із цим існують значні відмінності в підходах, розроблених у вітчизняній та зарубіжній психології [1].

У зарубіжній психології питання самооцінки аналізується в контексті структури «Я-концепції», а не є самостійним поняттям по суті. Існує три основні підходи до самооцінки: базовий підхід В. Джеймса, теорія символічної взаємодії, що міститься в роботах Ч. Кулі та Дж. Міда, теорія ідентичності Е. Еріксона та гуманістичні ідеї К. Роджерса. Теоретичний огляд літератури виявляє як згоду, так і певні розбіжності в розумінні понять самопізнання та Я-концепції, а також труднощі у визначенні сутності та змісту самооцінки та її місця у структурі цих дефініцій.

Психологи Є. Калюжна та М. Шевергіна, досліджуючи вплив самооцінки на академічну успішність молодшого школяра, доходять висновку, що формування навчальної самостійності молодшого школяра неможливе без сформованості у нього навичок навчальної діяльності, важливою і неодмінною умовою якої є самооцінка. Окрім того, у публікації доводиться взаємозалежність самооцінки молодшого школяра з його академічною успішністю, тобто чим кращі оцінки учня, тим вища його самооцінка, та, відповідно, чим нижчі оцінки отримує учень, тим нижчий рівень його самооцінки [1].

Науковці Ю. Легенька та Г. Шокалюк звернули увагу на взаємозв'язок між самооцінкою і мотивацією досягнення серед студентів навчальних закладів. Було відзначено, що в групах студентів із високою мотивацією досягнення (тобто поведінка студентів є конструктивною і спрямованою на досягнення позитивних результатів) переважає середній нормативний рівень реалістичної оцінки своїх здібностей. Студенти, орієнтовані на досягнення, уважають, що вони здатні впоратися з поставленим завданням, мають середній нормативний рівень реалістичної оцінки своїх здібностей, не відчувають страху або скутості, не замислюються про межі своїх можливостей. Вони повніше проявляють свої здібності та частіше досягають поставлених цілей [3].

Отже, незважаючи на відмінності, слід зазначити, що вчені розглядають самооцінку як емоційний компонент самосприйняття, пов'язують її з образом Я та Я-концепцією, розглядають разом із привабливістю. У цих дослідженнях розглядається взаємозв'язок між особистістю та самооцінкою, з одного боку, та самосприйняттям і самооцінкою – з іншого.

Усі визначення та теоретичні концепції самооцінки можна поділити на три групи. До першої групи належать дослідження, які розглядають самооцінку як емоційний компонент Я-концепції, почуття схвалення чи несхвалення, самоприйняття чи самонеприйняття. Висока самооцінка вказує на те, що людина відчуває себе «достатньо хорошою», уважає себе цінною і поважає себе такою, якою вона є. Низька самооцінка, з іншого боку, озна-

чає почуття самонеприйняття, незадоволення, невдоволення собою, відчуття непотрібності та нікчемності [9]. Отже, для цієї орієнтації характерно пов'язувати самооцінку з емоційним ставленням до себе, часто ототожнюючи ці поняття або розглядаючи самооцінку як підструктуру самоставлення, особливий вид емоційного ставлення або ціннісного ставлення.

Друга група визначень самооцінки розглядає її як взаємозв'язок між рівнями Я, утворення, що узагальнює минулий досвід і структурує нову інформацію про себе, як регулятор діяльності та поведінки людини (В. Джеймс, З. Фройд). Представники цього підходу, який розглядає самооцінку як регуляторний аспект «Я-системи» і досліджує її регуляторні функції, насамперед зосередилися на визначенні структури і характеристик самооцінки та їх зв'язку з поведінкою людини. Впливаючи на структуру та параметри самооцінки, можна керувати поведінкою та діяльністю людини. Взаємозв'язок між самооцінкою та ефективністю часто представляють однобічно, лише з погляду впливу самооцінки на поведінку людини [10].

Третій напрям досліджень самооцінки об'єднує авторів, які підкреслюють оціночний аспект і розглядають самооцінку як певний тип або рівень розвитку самоставлення та самосвідомості. Сутність самооцінки полягає в усвідомленні того, які знання про себе є важливими для себе, завжди підкріплені певною системою цінностей. Те, як ми думаємо про себе, дає певний матеріал для формування самооцінки, яка, своєю чергою, визначає характер наших самоставлень. Самооцінка не ґрунтується на самоставленні, навпаки, самооцінка може зумовлювати те чи інше ставлення до себе, як позитивне, так і негативне.

У цьому сенсі зарубіжні психологи розрізняють свідомий і підсвідомий рівні самооцінки. Когнітивний – це свідомий і доступний рівень, а недоступний – підсвідомий і глибинний [1].

Беручи до уваги часовий аспект, психологи [5] розрізняють типи самооцінки: 1) випереджальна самооцінка дає змогу суб'єкту оцінити свою компетентність і визначити своє ставлення до неї; 2) реальна самооцінка оцінює і змінює поведінку, що здійснюється у дії; 3) підсвідома самооцінка оцінює і змінює поведінку, що здійснюється у дії.

На думку Р. Попелюшко, у розвитку самооцінки, головним чином, беруть участь такі чинники: спадковість, внутрішні конфлікти, батьківські настанови, виховання в освітніх закладах [6]. Серед усіх соціальних чинників, що впливають на формування самооцінки людини, найбільш важливим і впливовим залишається сім'я.

Аналіз теоретичних джерел показує, що самооцінка – це елемент самосвідомості, що характеризується емоційною та змістовною оцінкою себе як особистості, своїх здібностей, етичних якостей та поведінки і є важливим регулятором поведінки. Самооцінка визначає стосунки людини з оточенням, критичність, вимогливість і ставлення до успіху та невдач. Науковці виділяють три рівні у формуванні компонентів самооцінки: вищий рівень (адекватний рівень) характеризується реалістичною самооцінкою; середній рівень – непослідовністю у вираженні реалістичної самооцінки; нижчий рівень – переважною неадекватністю самооцінки (заниженою та завищеною) [4].

Самооцінка людини визначає якість її спілкування, взаємовідносин з іншими, успішність у діяльності та подальший розвиток її особистості. Адекватна самооцінка дає людині відчуття моральної задоволеності. Самооцінка, зокрема самооцінка власних здібностей та вмінь, відображає певний рівень домагань, який визначається як рівень завдань, які людина ставить перед собою і вважає себе здатною виконати. Рівень домагань людини, а отже, і характер її самооцінки, яскраво проявляється як у складних життєвих ситуаціях, так і в різноманітних ситуаціях вибору в повсякденній діяльності та роботі у соціумі.

Аналіз теоретичного матеріалу дає змогу виділити рівні розвитку самооцінки. Перший рівень розвитку самооцінки можна назвати процесуально-ситуативним. На цьому рівні самооцінки людина не встановлює зв'язку між своєю поведінкою та особистісними рисами. «Я» оцінюється лише за прямими зовнішніми наслідками діяльності. Спонтанність, випадковість і непослідовність зовнішніх обставин сприяють тенденції до нестійкої самооцінки.

Другий етап розвитку самооцінки можна назвати якісно-ситуативним. Цей етап характеризується встановленням прямого зв'язку між своїми діями і своїми якостями, тобто ототожненням виконання певної дії з наявністю (або відсутністю) відповідних якостей. Людина не

абстрагує якості від дії і не усвідомлює, що її якості виражаються набагато багатше та складніше, ніж в одній дії. Людина схильна обмежувати програми самовиховання окремими, ізольованими поведінковими діями, оскільки ототожнює набуття якостей із чинниками конкретної дії. Нерегулярні коливання самооцінки сприяють ситуативному характеру самовиховання.

Третій рівень можна назвати якісно-консервативним. Його характерною рисою є розрив прямого і формального зв'язку між поведінкою та якостями особистості. Якості особистості абстрагуються від конкретної дії людини і постають у свідомості як самостійна об'єктивна реальність. Усвідомлення того, що певні дії людини означають набуття нею відповідних якостей, руйнування прямого зв'язку між ними та недостатнє усвідомлення нових і складних зв'язків між рисами особистості та поведінкою призводять до певного відриву між внутрішнім світом людини та її практичною поведінкою. Як наслідок, самооцінка має тенденцію до консервативності та недостатньої об'єктивності.

Четвертий рівень можна назвати якісно-динамічним. Його характерною рисою є усвідомлення складних зв'язків між рисами особистості та поведінкою. Долається розмежування між внутрішнім світом і поведінкою. Самооцінка має тенденцію бути об'єктивною і динамічною, реагуючи на зміни у внутрішньому світі людини, і водночас вона має тенденцію бути стабільною, відображаючи актуальний рівень розвитку якостей особистості. Самооцінка людини визначається її ставленням до самовиховання. Самовиховання може бути цілком свідомим, систематичним і активним процесом.

На думку вчених, самооцінка є результатом складного і тривалого процесу, у формуванні якого взаємодіють різні чинники, що розкривають риси особистості. Основними інструментами та методами самооцінки є самоспостереження, самоаналіз, самозвіт, самоконтроль та порівняння.

Самоспостереження – це спостереження за власною поведінкою, рухами, діяльністю та переживаннями. Існує два види самоспостереження: безпосереднє і ретроспективне. Потрібно бути обережним, щоб самоспостереження не перетворилося на безплідне самоспостереження або самозакоханість.

Психологи визначають самоаналіз як використання матеріалу, отриманого в результаті самоспостереження, і його застосування. Самоаналіз здійснюється більшою чи меншою мірою у контексті різноманітної повсякденної діяльності людини і думок про себе. Самоаналіз може мати різні ефекти залежно від навичок і здібностей людини. Важливо підкреслити небезпеку однобічності результатів самоаналізу та можливість суб'єктивізму в інтерпретації конкретної поведінки людини, її вчинків, успіхів і невдач.

Аналіз теоретичного матеріалу доводить, що самозвіти виникають і формуються на основі логічного процесу та на основі інтроспекції. Самозвіт – це звіт про процес і результати власної діяльності, власну поведінку та риси особистості, що проявляються у цій поведінці. Теоретичний аналіз показав, що самооцінка є частиною психологічної репрезентації особистості, узагальнює ступінь ставлення до себе, є інтегрованою емоційною оцінкою діяльності та поведінки людини, визначає рівень домагань і самооцінки.

Структура самооцінки представлена двома компонентами: когнітивним та емоційним. У діяльності самооцінки ці компоненти функціонують як нерозривне ціле. Самооцінка трактується як особистісне утворення, що бере безпосередню участь у регуляції поведінки та діяльності людини і є центральним компонентом, що відображає автономний характер особистості, унікальність її внутрішнього світу, формується за активної участі самої особистості.

На думку вчених, найефективніше впливати на формування самооцінки в будь-якому віці через відповідним чином ініційовану діяльність. Із переходом до нової вікової групи самооцінка збагачується іншим змістом, а її структура змінюється зі зміною видів провідної діяльності, які визначають особливості її розвитку. Розглянемо докладніше психологічні особливості самооцінки у підлітків.

За даними наукової літератури, підлітковий вік є одним із найскладніших і найкритичніших періодів у розвитку дитини: у віці від 10 до 16 років відбувається багаторівнева перебудова дитячого організму і завершується формування особистості. Цей період є відносно тривалим і практично визначає все подальше життя людини. Підлітковий вік посідає важливе місце

в загальному процесі онтогенетичного розвитку людини. У цей період значно розширюється сфера діяльності індивіда та якісно змінюється його особистість [2].

Головною особливістю підліткового віку є швидкі та якісні зміни, які впливають на весь процес розвитку. Психологічні кризи відбуваються на тлі анатомо-фізіологічних процесів перебудови. Фізіологічний і психологічний розвиток інтенсифікується активізацією та складною взаємодією гормонів росту і статевих гормонів. Тому підлітковий вік характеризується підвищеною втомлюваністю та перепадами настрою, які дестабілізуються гормональними бурями [6].

Емоційна нестабільність посилюється сексуальним збудженням, пов'язаним зі статевим дозріванням. Статеве дозрівання є центральним психофізіологічним процесом підліткового віку. На психічний стан підлітків значною мірою впливають відмінності у темпах фізичного росту та фізіологічного розвитку індивіда.

На думку І. С. Булах, головною особливістю набуття особистісної ідентичності в підлітковому віці є самоаналіз, який відбувається через саморефлексію. Підлітки задовольняють свою потребу в самоідентифікації, вивчаючи власні характеристики, розмірковуючи про себе в минулому, теперішньому і майбутньому, аналізуючи свої претензії щодо стосунків і діяльності [4]. Таким чином, перехід від дитинства до дорослості є основним змістом і специфічною відмінністю всіх аспектів розвитку в підлітковому віці: фізичного, психічного, морального та соціального.

Теоретична самооцінка починає розвиватися у ранньому віці. Але реальна самооцінка починає формуватися у підлітковому віці, коли на перший план виходять еталони свого внутрішнього світу, що визначаються власним «Я».

Психолог А. А. Реан уважає, що на першому етапі підліткового віку, тобто у віці 12–13 років, окрім загального самоприйняття, виникає ситуативне негативне ставлення до себе, залежне від оцінки оточуючих, особливо дітей-однолітків. Водночас критичне ставлення до себе та почуття незадоволеності собою супроводжуються зростанням потреби у самоповазі та загалом позитивному ставленні до себе як до людини. У дітей цього віку формується таке ставлення до себе, коли самооцінка втрачає залежність від успіху чи невдачі і стає стабільною. Самооцінка у цьому віці являє собою ставлення, у якому образ «Я» асоціюється з ідеальним «Я» [2].

На другому етапі цього віку, у віці 14–15 років, виникає «перформативна самооцінка», яка визначає поточне ставлення підлітка до себе. Ця самооцінка ґрунтується на порівнянні підлітком своїх особистісних характеристик і моделей поведінки з певними нормами, які розглядаються як ідеальна форма його/її особистості [7].

Найбільш очевидні зміни відбуваються у змісті самооцінки в підлітковому віці. Адже у цей дуже короткий проміжок часу спостерігається швидкий перехід від фрагментарного і недостатньо чіткого образу себе до відносно повної й усебічної Я-концепції. За даними дослідників, підлітки з низькою самооцінкою мають статистично достовірно нижчі показники ефективності в емоційно стресових ситуаціях і потребують більше часу для виконання цих дій порівняно з підлітками з високою самооцінкою. Психологи пояснюють цю тенденцію тим, що молоді люди з низькою самооцінкою найменше здатні адаптуватися до емоційно стресових ситуацій, що призводить до емоційного напруження та негативно впливає на якісні характеристики часу, витраченого на виконання діяльності [1].

Аналіз теоретичного матеріалу показує, що низька самооцінка має такі негативні наслідки: булінг у школі та дворі; низька успішність у школі; невміння сказати «ні», включаючи пропозиції на кшталт «хочу сигарету»; відсутність інтересу до будь-чого поза уроками через невпевненість у собі та своїх здібностях; соціопатія (не плутати з розумовою відсталістю); девіантна поведінка – нехтування молодими людьми соціальними нормами та здоровим глуздом; небажання спілкуватися з однолітками; відсутність друзів; загальна психічна нестабільність; критика своєї зовнішності та іміджу; різноманітні комплекси.

Незважаючи на те що з віком самооцінка стає менш залежною від зовнішніх чинників, результати дослідження показали, що в ранньому юнацькому віці самооцінка учасників була менш адекватною, ніж у підлітків. Оскільки соціальні умови розвитку є детермінантою розвитку особистості, розглянемо

детальніше соціальні умови розвитку сучасного підліткового віку, які безпосередньо впливають на особливості розвитку самооцінки. Якщо коротко, то особливість соціальних умов розвитку підліткового віку полягає у тому, що підлітки інтегруються у нову систему відносин, спілкуються з дорослими та однолітками, засвоюють нові соціальні функції [8].

Аналізуючи теоретичний матеріал, особливістю розвитку самооцінки в підлітковому віці є те, що у цьому віці спостерігається більш виражений темп розвитку емоційного компонента самооцінки. Сприйняття зовнішньої оцінки і самосприйняття стають гострішими, а оцінка власних якостей стає актуальним завданням у підлітковому віці. Коли ставлення до себе стає більш емоційним, розвиток когнітивного компонента самооцінки затримується. Важко відповісти на питання, чи є самооцінка високою або низькою, стабільною або динамічною, адекватною або критичною. Такі питання вирішуються у зв'язку із загальним контекстом розвитку особистості та конкретними ситуаціями оцінювання. Однією з основних рис, що характеризують самооцінку підлітків, є емансипація самооцінки, яка поглиблюється у цьому віці, тобто прагнення підлітка будувати самооцінку незалежно від оцінки оточуючих [3].

Головною особливістю розвитку самооцінки підлітків є те, що саме спілкування з однолітками має значний вплив на рівень самооцінки. Сьогодні новою проблемою, яка негативно впливає на підлітків, є COVID-19, тобто замкнутість та ізоляція від однолітків. Хелен Вестерман із благодійної організації Childline повідомила про значне збільшення кількості дзвінків на гарячу лінію від дітей, які відчувають тривогу та депресію під час пандемії [7].

У дослідженні психологічного впливу хвороби на підлітків вчені зазначили, що формується ціле покоління, психічне здоров'я якого опинилося під загрозою через пандемію. Підлітки виявилися особливо уразливими під час пандемії. Подальші дослідження показали, що психологічні проблеми не закінчилися із завершенням пандемії.

Ситуація вдома мала значний вплив на самооцінку молодих людей і була особливо згубною для дітей, чиї батьки втратили роботу через пандемію, а також для дітей із малозабезпечених сімей. Відсутність доступу до комп'ютера вдома призвела до того, що багато дітей відчули себе неповноцінними, знеохотилися до навчання і мали низьку самооцінку.

Ще одним деструктивним чинником, що впливає на розвиток самооцінки серед молоді сьогодні, є дистанційне навчання унаслідок війни в Україні. Така тривала ситуація викликає напругу та стрес. Під час війни у підлітків посилилося внутрішнє відчуття незахищеності та страху. Епідемії та карантин похитнули їхнє базове відчуття безпеки, змушуючи справлятися з новими ситуаціями, які вони не можуть контролювати. Підлітки також розгублені цією ситуацією і можуть стати агресивними.

За словами вчених, коли діти приєднуються до живої школи чи клубу, вони відчувають, що адаптуються до навчального процесу, що існують рамки і правила, які допомагають їм самоорганізуватися. Однак в умовах онлайн-навчання молоді люди втрачають цілісне сприйняття ситуації і стають фрагментарними. Адже діти не лише сприймають, запам'ятовують і відтворюють інформацію, вони живуть та відчувають її. Онлайн-формати цього не дозволяють, і інформація не зберігається цілісно [11].

Дистанційне навчання не може забезпечити відчуття спільноти, а відчуття приналежності до групи є важливим для дітей та підлітків. Водночас, оскільки молодим людям бракує навичок самоорганізації, у школах учителі здійснюють допоміжний контроль. В онлайн-навчанні важко здійснювати такий контроль, і підлітки у цій ситуації залишаються наодинці із собою. Їм доводиться контролювати й організовувати себе, порівнювати та оцінювати те, що роблять інші.

Підлітки ходять до школи не лише для того, щоб учитися, а й для того, щоб спілкуватися, взаємодіяти з іншими та долати труднощі. Вони розвивають соціальну компетентність разом з іншими дітьми. Це важливий досвід, який відбувається у перервах між уроками [6].

Дослідження психологічної підтримки в Україні показують, що підлітки та молодь частіше повідомляють про збільшення кількості панічних атак, депресії та самотності. Це є наслідком колективної травми, яку пережили діти, і трансформації відбуваються не лише на індивідуальному рівні, а й у глобальному масштабі. Ця колективна травма передається майбутнім поколінням. Наслідки пандемії та війни

будуть довготривалими. Одним із найважливіших ресурсів для подолання колективної травми є стосунки в суспільстві, яких не мають діти, що опинилися в нинішній ситуації. На думку вчених, у дітей, які зараз проводять більшу частину свого часу в Інтернеті, виробляться інші компенсаторні механізми для зцілення цієї травми. Іншими словами, структура особистості сучасних молодих людей зміниться.

Теоретичні дослідження підкреслюють, що питання впливу національних умов на самооцінку молодих людей є проблемою, яка впливає на рівень їхнього розвитку. Оскільки вчені класифікують самооцінку не лише за рівнем та обґрунтованістю, а й за ступенем конфліктності, можна припустити, що виникнення неадекватної самооцінки пов'язане з конфліктом між оцінкою себе та оцінкою оточуючих. Хоча самооцінку в підлітковому віці можна визначити як важливий чинник психічного розвитку підлітків, як регулятор і мотиватор поведінки, конфлікт між самооцінкою і власними бажаннями підлітка в підлітковому віці виникає тоді, коли бажання не можуть бути досягнуті. У такому разі виникають злість, невпевненість у собі, агресія та непорозуміння з однолітками.

Висновки. Теоретичний аналіз проблеми психологічних особливостей розвитку самооцінки в юнацькому віці дав змогу виокремити такі особливості: системність (кожен психологічний процес, явище чи стан людини розглядаються як єдина система), інтегративність (передбачає інтеграцію різних сфер особистості, таких як пізнання, емоції та поведінка), діяльнісна зумовленість (залежить від виду провідної діяльності на кожному віковому етапі), детермінованість (відбувається під впливом біологічних, макро– та мікросоціальних і педагогічних чинників) та вікова зумовленість (старший вік сприяє розвитку самооцінки).

Зазначено, що самооцінка як інтегративна система залучена і зумовлена низкою зв'язків і відношень з іншими компонентами Я-концепції, а також є необхідною детермінантою їхнього подальшого розвитку. Система самооцінки відображає знання суб'єкта про себе та ставлення до себе і представлена двома елементами – когнітивним й афективним, які функціонують у нерозривній єдності.

Самооцінка функціонує у двох взаємопов'язаних формах: загальній та конкретній. Перша відображає узагальнене знання суб'єкта про себе та його загальне ставлення до себе, що ґрунтується на цьому знанні, а друга є оцінкою конкретних соціально-психологічних і фізичних якостей. Розвиток позитивної самооцінки у структурі Я-концепції, її елементів, форм, видів та рівневих проявів є безперервним процесом, що проходить певну вікову та індивідуальну динаміку, засоби забезпечення якої визначають структурно-матеріальні характеристики Я-концепції та інтегрують елементи самооцінки у цілісну функціонально-динамічну систему.

Психологічні особливості розвитку самооцінки проявляються на рівні її розвитку: процесуально-ситуативному, якісно-ситуативному, якісно-консервативному та якісно-динамічному. Основними засобами та методами самооцінки є самоспостереження, самоаналіз, самозвіт, саморегуляція та порівняння. У підлітковому віці особистість перебуває на межі між дорослістю і дитинством, а прагнення до самовираження стикається з обмеженими можливостями.

Однією з найважливіших психологічних умов, що впливають на розвиток особистості підлітка, є стосунки з однолітками, які впливають на самооцінку. Для того щоб розвинути самооцінку, підлітку необхідно самовиразитися серед однолітків і реконструювати свої особистісні характеристики, з якими він взаємодіє.

Аналіз теоретичних джерел дав змогу визначити особливості розвитку самооцінки підлітків: особливості розвитку структури самоставлення; залежність розвитку самооцінки від провідної діяльності на даному віковому етапі (ефективність міжособистісного спілкування); формування самооцінки зумовлене типовими реакціями, властивими даному віку (реакція емансипації; реакція групування; реакція захоплення; реакції, що зумовлені сексуальним потягом; реакції, що зумовлені особливостями формування свідомості; реакції гіперкомпенсації); залежність особливостей розвитку самооцінки підлітка від рівня батьківського ставлення (конструктивного чи деструктивного); залежність розвитку самооцінки від дефектів розвитку емоційної сфери підлітка (індивідуально-психологічна зумовленість).

Основними механізмами розвитку адекватної самооцінки є стимулювання процесів само-

розвитку, самовдосконалення та самореалізації особистості, вироблення необхідних навичок та апробація їх у спеціально створених ситуаціях психологічної взаємодії. Основними компонентами є діагностичні, корекційні, розвивальні та психопрофілактичні втручання, підкріплення успішних поведінкових моделей і стратегій та конструктивних рис особистості.

Неадекватна самооцінка в підлітковому віці призводить до порушення системи взаємодії підлітка з оточуючими, у результаті чого відбувається затримка або відсутність ідентифікації з тими, хто його оточує. Наслідки невирішення проблем підліткового віку впливають на всі рівні людської організації протягом усього подальшого життя людини, тому дуже важливо допомогти підліткам сформувати правильну самооцінку найбільш природним шляхом, тобто через поліпшення їхніх стосунків з іншими, особливо з однолітками.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Батаршев А.В. Психодіагностика здібностей до спілкування, або Як визначити організаторські та комунікативні якості особистості. Дніпро : ВЛАДОС, 2019. 234 с.

2. Видолоб Н.О. Проблема самооцінки особистості у контексті гуманістичної психології. *Young Scientist*. 2016. № 9.1(36.1). September. С. 21–26.

3. Гельбак А.М. Комунікативні навички підлітків та їх розвиток у директивних та недирективних умовах навчання. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2018. Т. Х. Ч. 2. С. 105–114.

4. Гельбак А.М. Особливості психодіагностики комунікативних навичок підлітків. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки*. 2019. № 26(50). Ч. 2. С. 216–222.

5. Гринечко А.Я. Співвідношення рівнів тривожності та самооцінки сучасної молоді. *Молодіжна політика: проблеми та перспективи* : зб. матер. VI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дрогобич, 15–16 травня 2019 р. Дрогобич : ДДПУ ім. Івана Франка, 2019. С. 272–276.

6. Горбатих В.В. Індивідуальні особливості самоставлення старшого дошкільника в структурі життєвих орієнтацій : дис. … канд. психол. наук. Київ, 2019. 235 с.

7. Мартинюк Ю. Особливості впливу рівня самооцінки на обрання жанру живопису. *Габітус.* 2020. № 15. С. 168–173.

8. Мельничук С.К. Експериментальне дослідження психологічних особливостей упевненості в собі у ранньому юнацькому віці. Київ, 2020. С. 15–22.

9. Максименко С.Д. Теоретичні основи психології особистості. Київ, 2018. 273 с.

10. Нетребко І.В. Самооцінка як критерій адаптованості студентів молодших курсів. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 74. Т. 2. С. 51–54.

11. Онуфрієва Л. Самооцінка як складова Я-концепції майбутніх фахівців соціономічних професій. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 22. С. 396–412.

REFERENCES:

1. Batarshev, A.V. (2019). *Psykhodiahnostyka zdibnostei do spilkuvannia abo yak vyznachyty orhanizatorski ta komunikatyvni yakosti osobystosti. [Psychodiagnosis of communication skills or how to determine the organizational and communicative qualities of an individual].* Dnipro: VLADOS [in Ukrainian].

2. Vydolob, N.O. (2016). Problema samootsinky osobystosti u konteksti humanistychnoi psykholohii. [The problem of self-esteem of the individual in the context of humanistic psychology]. *«Young Scientist» – «Young Scientist»,* 9.1 (36.1), 21–26 [in Ukrainian].

3. Helbak, A.M. (2018). Komunikatyvni navychky pidlitkiv ta yikh rozvytok v dyrektyvnykh ta nedyrektyvnykh umovakh navchannia [Communicative skills of adolescents and their development in directive and non-directive learning conditions]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii – Problems of general and pedagogical psychology*: zb. nauk. pr. (Vols. X), 2. (pp 105–114). Kyiv: In-tu psykholohii imeni H.S. Kostiuka APN Ukrainy [in Ukrainian].

4. Helbak, A.M. (2019). Osoblyvosti psykhodiahnostyky komunikatyvnykh navychok pidlitkiv [Peculiarities of psychodiagnostics of communication skills of teenagers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova – Scientific journal of the M.P. Drahomanov NPU.* Seriia № 12. Psykholohichni nauky : [zb. nauk. prats]. 26 (50). Ch. 2. (pp. 216–222). Kyiv: NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].

5. Hrynechko, A.Ya. (2019). Spivvidnoshennia rivniv tryvozhnosti ta samootsinky suchasnoi molodi [Correlation of levels of anxiety and self-esteem of modern youth]. *Molodizhna polityka: problemy ta perspektyvy – Youth policy: problems and prospects* : zb. mater. VI mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 272–276). Drohobych : Redaktsiino-vydavnychyi viddil DDPU im. Ivana Franka [in Ukrainian].

6. Horbatykh, V.V. (2019). Indyvidualni osoblyvosti samostavlennia starshoho doshkilnyka v strukturi zhyttievykh oriientatsii [Individual features of senior preschooler's self-identification in the structure of life orientations]. *PhD thesis.* Kyiv [in Ukrainian].

7. Martyniuk, Yu. (2020). Osoblyvosti vplyvu rivnia samootsinky na obrannia zhanru zhyvopysu [Peculiarities of the influence of the level of self-esteem on the choice of painting genre]. *Naukovyi zhurnal «Habitus» – Scientific magazine «Habitus»,* 15, 168–173 [in Ukrainian].

8. Melnychuk, S.K. (2020). Eksperementalne doslidzhennia psykholohichnykh osoblyvostei vpevnenosti v sobi u ranomu yunatskomu vitsi. [Experimental study of psychological features of self-confidence in early youth]. *Instytut sotsiolohii, psykholohii ta upravlinnia NPU imeni M. Drahomanova – Institute of Sociology, Psychology and Management of the NPU named after M. Drahomanov,* 15–22. Kyiv [in Ukrainian].

9. Maksymenko, S.D. (2018). *Teoretychni osnovy psykholohii osobystosti [Theoretical foundations of personality psychology]*. Kyiv [in Ukrainian].

10. Netrebko, I.V. (2019). Samootsinka yak kryterii adaptovanosti studentiv molodshykh kursiv [Self-esteem as a criterion of adaptability of junior year students]. Visnyk *Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Bulletin of the Chernihiv State Pedagogical University*. 74, (2), 51–54 [in Ukrainian].

11. Onufriieva, L. (2013). Samootsinka yak skladova Ya-kontseptsii maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii [Self-esteem as a component of the self-concept of future specialists in socionomic professions]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology,* 22, 396–412 [in Ukrainian].

УДК 59.922.76-056.34
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.25

Катерина СУЯТИНОВА
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної і спеціальної освіти,
Криворізький державний педагогічний університет
suyatynova@kdpu.edu.ua
ORCID: *0000-0003-0263-4800*

ОСОБЛИВОСТІ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. Мета *статті полягає у дослідженні особливостей прояву посттравматичного стресового розладу у дітей дошкільного віку.* ***Методологія*** *дослідження ґрунтується на поєднанні таких теоретичних методів, як аналіз, синтез та узагальнення. Наукова новизна полягає у тому, що, використовуючи метод аналізу наукової літератури, здійснено аналіз впливу травмівних подій на стан дітей дошкільного віку.* ***Висновки.*** *Війна в Україні, яка триває вже 10 років, призвела не тільки до загибелі великої кількості людей, а й спровокувала появу посттравматичного стресового розладу (ПТСР) як у військових, так і в цивільного населення. Діти є активними свідками процесів, які відбуваються у суспільстві. Порівняно з дорослими дітям складніше пережити ситуацію нестабільності та, можливо, очікування чогось гіршого. Посттравматичний стрес є звичайним наслідком переживання жахливих та небезпечних для життя подій. Спогад про травматичну подію є настільки сильним, що він неконтрольовано проникає у свідомість. Природною реакцією на це є намагання виштовхнути цей спогад та уникати будь-яких нагадувань про нього. Але виникає лише тимчасове полегшення, що в подальшому може ускладнити проблему, адже спогади про жахливі події повертаються. Однією з причин розвитку ПТСР є пам'ять. Механізм травматичної пам'яті, необхідний для виживання індивіда, стає причиною посттравматичних розладів. Гострі спогади про травмівну подію можуть з'являтися навіть через багато років. Діти переживають травмування, з одного боку, легше, бо в них немає досвіду і розуміння, як воно повинно відбуватися, а з іншого – складніше, бо не мають можливості справлятися самостійно і майже повністю залежать від реакцій та розуміння ситуації батьками з психологічного погляду, з фізичного ж – незрілість мозкових структур і менші енергетичні запаси організму порівняно з дорослими. На жаль, на сучасному етапі не існує єдиних критеріїв, згідно з якими було б можливо забезпечити раннє виявлення підозри до ПТСР та спрямувати дітей на консультацію до фахівця для поглибленого оцінювання і вирішення питання про надання допомоги/підтримки.*

Ключові слова: *посттравматичний стрес, посттравматичний стресовий розлад, пам'ять, поведінкові та емоційні реакції, травматичний досвід, немовлята, раннє дитинство, діти дошкільного віку.*

Kateryna SUIATYNOVA
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Pre-school and Special Education Department,
Kryvyi Rih State Pedagogical University
suyatynova@kdpu.edu.ua
ORCID: *0000-0003-0263-4800*

FEATURES OF POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. *The purpose of the article is to study the features of post-traumatic stress disorder in preschool children. The research* ***methodology*** *is based on a combination of such theoretical methods as analysis, synthesis and generalisation. The scientific novelty is that using the method of analysis of scientific literature analized the impact of traumatic events on the condition of preschool children was carried out.* ***Conclusions****. The war in Ukraine, which has been going on for 10 years, has not only led to the death of a large number of people, but also provoked the emergence of post-traumatic stress disorder (PTSD) in both the military and civilian population. Children are active witnesses of the processes taking place in society. Compared to adults, it is more difficult for children to survive situations of instability and, perhaps, expectations of something worse. Post-traumatic stress is a common consequence of experiencing horrific and life-threatening events. The traumatic event memory is so strong that it penetrates the mind uncontrollably. The natural reaction to this is to try to push it out and avoid any reminders of it. However, this provides only temporary relief, which can further complicate the problem, as horrific events memories return. One of the reasons for the development of PTSD*

is memory. The mechanism of traumatic memory, which is necessary for an individual's survival, causes post-traumatic disorders. Acute memories of a traumatic event can appear even after many years. On the one hand, children experience trauma easier, because they have no experience and understanding of how it should happen, and on the other hand, it is more difficult, because they are unable to cope on their own and are almost completely dependent on the reactions and understanding of the situation by their parents from a psychological point of view, and from a physical point of view – immature brain structures and lower energy reserves of the body compared to adults. Unfortunately, at present there are no uniform criteria according to which it would be possible to ensure early detection of suspected PTSD and refer children to a specialist for in-depth assessment and decision-making on the provision of assistance/support.

Key words: *post-traumatic stress, post-traumatic stress disorder, memory, behavioural and emotional reactions, traumatic experience, infants, early childhood, preschool children.*

Постановка проблеми. Війна в Україні, яка триває вже 10 років, призвела не лише до загибелі великої кількості людей, а й спровокувала появу посттравматичного стресового розладу (ПТСР) як у військових, так і в цивільного населення. Періоди суспільно-політичних, економічних, історичних змін, тим більше військові дії, впливають на дорослих, що, своєю чергою, впливає на дітей. Діти є активними свідками процесів, які відбуваються у суспільстві. Порівняно з дорослими дітям складніше пережити ситуацію нестабільності та, можливо, очікування чогось гіршого.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Авторки навчально-методичного посібника «Психологічна підтримка та допомога дітям, які пережили травматичні події» зауважили, що «війна та інші тривалі конфлікти впливають на психічне благополуччя маленьких дітей, викликаючи значний дистрес і типові симптоми посттравматичного стресу (ПТС) або навіть початкового ПТСР. Окрім того, у маленьких дітей часто розвиваються неспецифічні поведінкові та емоційні реакції, такі як формування нових страхів, надмірна емоційна залежність і підвищена агресивність, які відрізняються від проявів самовираження старших дітей і дорослих» [4, с. 14].

За даними ЮНІСЕФ, сьогодні близько 460 млн дітей проживають у зонах збройних конфліктів. Локальні воєнні дії тривають дотепер. В останні 50 років активно вивчаються наслідки і вплив збройних конфліктів на дітей [1].

Проблему ПТСР досліджували багато науковців, а саме: О. Бондарук, О. Вовченко; А. Гільман, Н. Кулеша (прояв симптоматики ПТСР, діагностика та психотерапію); О. Іркін, В. Коваленко, Н. Корикін, А. Лимар, В. Самойлова, І. Ткаченко, О. Туриніна, В. Чепурна, Д. Шпігель; Н. Яцук, О. Говоруха (технології (методики) роботи з травмою) та ін.

Мета статті – визначення особливостей прояву ПТСР у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Посттравматичний стрес є звичайним наслідком переживання жахливих та небезпечних для життя подій. Спогад про травматичну подію є настільки сильним, що він неконтрольовано проникає у свідомість. Природною реакцією на це є намагання виштовхнути цей спогад та уникати будь-яких нагадувань про нього. Але виникає лише тимчасове полегшення, що в подальшому може ускладнити проблему, адже спогади про жахливі події повертаються, наприклад у формі інтрузивних образів і нічних жахіть. Створюється замкнене коло, у якому спогади спричинюють ще більше уникання, та навпаки [12].

У клінічній практиці ПТСР відповідає рубрикації 6B40 у Міжнародній класифікації хвороб Одинадцятого перегляду за винятком «гостра стресова реакція» (QE84), «ускладнене ПТСР» (6B41).

ПТСР може розвинутися після впливу події або серії подій надзвичайно загрозливого або жахливого характеру (МКХ-11) і має такі симптоми: 1) повторне переживання травмуючої події чи кількох подій у вигляді яскравих нав'язливих спогадів, флешбеків чи кошмарних сновидінь. Повторне переживання може бути представлене в одній або декількох сенсорних модальностях і зазвичай супроводжується сильними або всеохоплюючими емоціями, зокрема такими, як страх або жах, і вираженими фізичними (тілесними) відчуттями; 2) уникнення думок і спогадів про подію чи події або уникнення ситуацій або людей, що нагадують про подію (події); 3) постійне почуття поточної підвищеної загрози, на що, наприклад, може вказувати наднастороженість або підвищена реакція здригання на такі подразники, як раптові гучні звуки.

Однією з причин розвитку ПТСР є пам'ять. Механізм травматичної пам'яті, необхідний

для виживання індивіда, стає причиною посттравматичних розладів. Після припинення дії стресора яскраві емоційні образні спогади не просто зберігаються у довготривалій пам'яті, але виринають знову й знову. Гострі спогади про травмівну подію можуть з'являтися навіть через багато років. Ці спогади не пов'язані з тим, що людина переживає у теперішньому часі. Вони фрагментарні, схожі на несподівані «спалахи», складаються із сенсорних вражень, емоцій. Їх переживають не як спогади, а як травмівну подію, що відбувається тут і тепер. Можуть повторюватися й ізольовані переживання думок чи почуттів (тривоги, відчаю, панічного страху тощо) без відповідних спогадів [4, с. 19].

Уважалося, що діти через відсутність розуміння або довготривалого запам'ятовування несприйнятливі до наслідків війни чи інших конфліктів, а тому вплив пережитих травматичних подій недооцінювався [11]. Дослідниці С. Мокія-Сербіна, Н. Заболотня, М. Мавропуло зауважують, що діти є групою, що відрізняється високою віковою схильністю щодо цих станів, специфічно переживає вплив чинників надмірного стресу, часто не можуть повідомити, що їх турбує, і проявляють напругу безпосередньо через тіло, емоції, поведінку. «У дітей, які перенесли травматичну подію, частіше порівняно з дорослими розвивається ПТСР. <…> якщо травма в дитячому віці одразу не спричинила розвиток ПТСР, то його прояви та наслідки можуть виявлятися у підлітковому і дорослому віці» [9].

Діти переживають травмування, з одного боку, легше, бо в них немає досвіду і розуміння, як воно повинно відбуватися, а з іншого – складніше, бо не мають можливості справлятися самостійно і майже повністю залежать від реакцій та розуміння ситуації батьками з психологічного погляду, з фізичного ж – незрілість мозкових структур і менші енергетичні запаси організму порівняно з дорослими [10, с. 18–19]. О. Плетка зазначає, що дітям властиві такі стани: підвищена боязнь темряви, боязнь розлучення з батьками або боязнь бути одному в кімнаті; притискання до батьків, боязнь незнайомих людей; занепокоєння; регресія поведінки; небажання йти в школу; зміна ставлення до їжі, сну; більш агресивна поведінка або підвищена сором'язливість; постійні нічні кошмари; сечовипускання уві сні або смоктання великого пальця; болі в животі, головний біль або інші скарги. Такі прояви наслідків психотравми є типовими для дітей різного віку і можуть спостерігатися навіть за незначної, на думку дорослих, події, яка для дітей може виявитися достатньо складною та травмівною [10].

«Для раннього дитинства притаманні когнітивна та вербальна незрілість, самоорієнтоване сприйняття, нерозуміння причинно-наслідкових зв'язків – усе це впливає на відповідне розуміння дитиною потенційно травматичних подій. Грудний вік, раннє дитинство та дошкільні роки мають унікальний набір фізичних, когнітивних, соціальних та емоційних процесів розвитку, і майбутні дослідження повинні намагатися зосереджуватися на кожному з них окремо. Із клінічного погляду існувала складність пристосування діагностичних критеріїв для дорослих до різних етапів розвитку в дитинстві, а також труднощі в оцінці складних психологічних симптомів чи розладів у маленьких дітей, які можуть бути нездатними вербально виражати свої внутрішні переживання» [11].

Зазначимо, що в дошкільному віці травми особливі, оскільки через особливості дитячого світосприймання дитину може надзвичайно вразити будь-що. Так, The National Child Traumatic Stress Network [https://www.nctsn.org/what-is-child-trauma/trauma-types] визначає такі травми: булінг (Bullying), насилля в громаді (Community Violence), комплексна травма (Complex Trauma), катастрофи (Disasters), рання дитяча травма (Early Childhood), насилля з боку інтимного партнера (Intimate Partner Violence (IPV)), медична травма (Medical Trauma), фізичне насилля (Physical Abuse), травма біженця (Refugee Trauma), сексуальне насилля (Sexual Abuse), тероризм і насилля (Terrorism and Violence) та ін.

В. Зливков, С. Лукомська також зазначають, що симптоматика ПТСР та розладів адаптації часто зустрічається у дітей-біженців, коли не лише війна, а й процес переміщення із зони бойових дій є травмівною подією [5, с. 5; 6, с. 8].

За даними обстежень, які проводили Л. Браткова та А. Радченко протягом серпня 2022 р. по січень 2023 р. з 300 дітьми-переселенцями, ПТСР у дітей має такі прояви: «У третини дітей старшої вікової групи переважає виражена інтенсивність психоемоційного впливу, осо-

бливо це відзначалося у відчутті виснаження та загальних соматичних проявах у більшості дітей; більшість дітей страждали від порушень сну, тривоги та дратівливості. Воєнні події відбивалися на психоемоційних характеристиках у дітей та поведінці під час загрозливих ситуацій у вигляді збудження у більшості дітей. Вплив посттравматичного стресового розладу відбивається на шкільній успішності і виражається у труднощах сприйняття і концентрації уваги, утраті інтересу. Порушуються усталені звички, такі як навчальні аспекти, медична реабілітація стає складнішою, діти унеможливлюються спілкуватися один між одним. Під час порівняння вікових груп дітей молодшого і старшого віку отримано достеменну різницю, що необхідно враховувати за подальшого складання психоемоційної корекції. Відзначено, що молодшій групі притаманні регрес навичок, агресія, розлад харчової поведінці. Тоді як діти старшого віку реагували змінами у характері та розвитком психосоматичних проблем» [1].

Дослідниці Н. Яцук та О. Говоруха вказують на ознаки ПТСР у дітей та підлітків, а саме:

– дитина постійно повертається думками до травмуючої події;

– емоційна нестабільність: прояви агресії, роздратування, депресії, апатії, імпульсивності, емоційної відстороненості;

– порушення сну: нічні жахи, безсоння або постійна сонливість;

– підвищення рівня тривожності, очікування повторення подій;

– увага та пам’ять нестійкі, дитині важко сконцентруватися на виконанні завдань;

– саморуйнівна поведінка: нанесення самоушкоджень, алкоголізація, наркотизація (часто серед підлітків) [15].

Подібні симптоми можуть бути вторинними ознаками ПТСР.

О. Вовченко звернула увагу, що ПТСР у дітей з ООП може проявлятися після дії травмуючої події у гострій формі (1–3 місяці), у хронічній формі (більше трьох місяців) та ПТСР із відтермінованим проявом (симптоми хвороби проявляються через шість місяців після травми або пізніше), коли психотравмівна причина ніби зникла або дитина перебуває у відносно спокійному середовищі, або першопричина, яку було зафіксовано на первинних обстеженнях, уже усунено [3].

Науковці визначають рівні прояву ПТСР, а саме: емоційний, когнітивний, поведінковий.

На емоційному рівні ПТСР у дітей проявляється:

1. У появі страхів, які є першою реакцією на пережитий стрес. Ці страхи спричинені потребою уникнути повторного переживання загрозливої події. Наприклад, дитині страшно виходити з дому, залишатися на самоті або перебувати в замкненому просторі.

2. У появі специфічних фобій. Наприклад, дитина (навіть підліток) панічно боїться розлучатися з близькими, засинати на самоті, перебувати в темряві.

3. У появі відчуття провини за те, що трапилося. Особливо це почуття характерне для старших дошкільнят та молодших школярів. Такі діти ще залишаються егоцентристами, а тому вважають, що «все погане сталося через мене, бо я був поганим», і думають, що хвилювання і страхи батьків викликані їхньою поведінкою.

На когнітивному рівні ПТСР у дітей проявляється:

1. У погіршенні концентрації уваги: діти стають неуважними.

2. У порушенні пам’яті: діти стають забудькуватими, їм важко згадувати минуле, особливо інформацію травмівного чи стресового характеру.

3. У втраті вже сформованих когнітивних навичок.

4. У порушеннях сприйняття оточуючого середовища. Воно стає хаотичним, уривчастим, вирізняється плутаниною.

5. У появі думок про смерть.

На поведінковому рівні ПТСР у дітей проявляється:

1. У різких змінах поведінки. Наприклад, діти не хочуть розлучатися з батьками навіть ненадовго, можуть у прямому сенсі слова чіплятися за батьків і потребують постійної їх присутності, фізичного контакту.

2. У регресі в поведінці. Наприклад, діти можуть повертатися до поведінки, властивої молодшому віку: утрачають навички охайності, смокчуть пальці або взагалі поводяться як зовсім маленькі діти.

3. У посиленні агресивності, гнівливості, упертості. Поведінка травмованих дітей часто характеризується ворожістю і конфліктністю стосовно інших [4, с. 24–26; 14].

Ставши свідком нанесення каліцтв іншим людям, дитина відчуває такі самі сильні почуття, що і дорослий (страх повторення події, руйнування ілюзії справедливості світу, безпорадність). У деяких дітей такі переживання можуть виникнути відразу ж після події, у інших – через деякий час. Травмовані діти проявляють свої пережиті почуття через поведінку. Така відповідь на травму пов'язана з тим, що дітям бракує соціальної, фізіологічної та психологічної зрілості для достатнього розуміння того, що сталося з ними. Дорослі повинні розглядати поведінкові зміни як спосіб відреагувати пережитий жах [8, с. 28].

На жаль, на сучасному етапі не існує єдиних критеріїв, згідно з якими було б можливо забезпечити раннє виявлення підозри до ПТСР та спрямувати дітей на консультацію до фахівця для поглибленого оцінювання і вирішення питання про надання допомоги/підтримки.

У своєму дослідженні В. Зливков та С. Лукомська вказують, що проблеми зі здоров'ям, як соматичним, так і психічним, негативно позначаються на ймовірності розвитку симптомів ПТСР у дітей війни, натомість адекватна висока самооцінка, життєстійкість та здатність адаптуватися до нових ситуацій захищають від проблем у воєнний та повоєнний часи; вік та стать жодним чином на ПТСР у дітей не впливають, принаймні результати наявних досліджень залишаються непереконливими [6, с. 29–30].

Є дані, що старші діти краще справляються зі стресом, аніж молодші, сангвініки та флегматики краще виживають у травмівних ситуаціях, аніж холерики та меланхоліки. Парадоксально, але конформізм дає змогу дитині, а особливо підлітку, адаптуватися до умов війни і побаченого насильства, натомість високий рівень автономії, навпаки, зумовлює виражений протест та почасти агресію щодо умов, у які дитина/підліток потрапила. Підлітки з високою емоційністю демонструють вищі показники особистісного зростання, ніж мало емоційні. Хронічний вплив насильства негативно впливає на всі сфери розвитку дітей, тобто життя у небезпеці може пригнічувати пошукову активність, знерухомити дитину та погіршити розвиток компетентностей, у тому числі комунікативної. При цьому переживання небезпеки може перевантажити здатність дітей інтегрувати свій досвід і, таким чином, погіршити їхню здатність ефективно справлятися з небезпекам середовища. Іншими словами, пережите насильство може вплинути на здатність дітей розуміти світ [6, с. 34].

Війна суттєво впливає на моральний розвиток дітей. Досліджень із даної проблеми небагато, проте дослідники вказують на зміни розуміння дітьми поняття «помста» у мирний і воєнний часи. Так, красти або завдавати шкоди іншим – це неправильно, однак якщо це робити заради помсти кривдникам (злочинцям), то не лише правильно, а й необхідно. Діти вважали, що під час війни може бути багато причин для порушення моральних принципів [5, с. 71].

Моральна травма часто пов'язана з емоціями, які засуджуються мирним суспільством, такими як провина та сором. Ці емоції можуть ще більше знизити ймовірність того, що люди звернуться за допомогою, боячись бути нехтуваними або негативно оціненими іншими [5, с. 72].

Звернемо увагу на загальновідомий факт, що емоційна сфера дитини починає формуватися у дошкільному віці. Моральні почуття є вищими почуттями, їх формування відбувається наприкінці старшого дошкільного віку. У моральних почуттях виявляється відносно емоційне ставлення дітей до себе та інших, до діяльності, вони невід'ємні від норм поведінки в суспільстві, оцінки дій своїх та інших людей та ін. Власне моральними почуттями психологи називають почуття гідності, обов'язку, справедливості, сумління. Тож, працюючи з дітьми дошкільного віку, варто не забувати про цінність і важливість даного вікового періоду, про становлення дитячої особистості.

Особливістю ПТСР є віддалена реакція на травматичну подію і проявляється у середньому через шість місяців після травмуючої події.

В. Вінс та А. Суворова ключовим чинником попередження та подолання негативних наслідків травматичних подій, запобігання негативного впливу кризових ситуацій на психічний стан людей називають психологічну підтримку [2]. І відзначають, що в Україні до психологічної підтримки ставляться скептично, але з 2022 р. ситуація змінюється, і все більше людей, зокрема дорослих, звертаються за допомогою до фахівців [2].

Незважаючи на численні негативні наслідки травматичного досвіду, існує вірогідність у результаті віднайти новий сенс, мету та спрямування в житті, наприклад:

– усвідомлення цінності життя, зміцнення міжособистісних відносин, зростання відчуття власної сили, трансформація життєвих пріоритетів, збагачення духовного та екзистенційного складників життя (Tedeschi);

– стресостійкість, індивідуальні особливості та вибір допінг-стратегій, оптимізм, екстравертованість та самоефективність, соціальна підтримка (Joseph, Linley) [13].

В. Климчук зазначає, що «з давніх часів було відомо <…> що після страждань можуть прийти оновлення, очищення, звільнення, осяяння, досягнення нового стану та оновлення світогляду. А отже, варто пам'ятати, що погляд на страждання як на щось, що має позитивні наслідки, є не такий уже й новаторський, якщо звернутися до філософії та релігії» [7, с. 24].

У м. Кривий Ріг у жовтні 2023 р. проводився міський семінар-практикум для практичних психологів, соціальних педагогів «Травматичний досвід і посттравматичний стресовий розлад у дітей: інструментарій для фахівця психологічної служби». Метою заходу було: 1) актуалізувати знання фахівців психологічної служби щодо перебігу та ознак дитячої травматизації і ПТСР; 2) представити учасникам заходу інноваційні форми й методи роботи щодо діагностики травматизації дітей дошкільного і шкільного віку; 3) визначити сучасні тенденції корекційної і превентивної роботи практичного психолога з психічно травмованими дітьми різних вікових категорій; 4) ознайомити учасників семінару з особливостями здійснення соціально-психологічного супроводу психічно травмованих дітей під час освітнього процесу. Після заходу було запропоновано методичні рекомендації міського-семінару-практикуму.

Висновки. Зауважимо, що на сучасному етапі конче необхідно проводити просвітницьку роботу серед педагогів, практичних психологів, соціальних педагогів, батьків, серед волонтерів та громадських організацій про посттравматичні стресові розлади. Засоби профілактики, раннє втручання і корекція допоможуть запобігти ризику виникнення травматичних стресових реакцій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Браткова Л.Б., Радченко А.І. Психосоматичний профіль посттравматичного стресового розладу у дітей. Scientific research in the modern world. Proceedings of the 7th International scientific and practical conference. Perfect Publishing. Toronto, Canada. 2023. P. 66–70. URL: https://repo.odmu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/12753/Bratkova.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 19.10.2023).

2. Вінс В.А., Суворова А.Г. Можливості профілактики та корекції посттравматичного стресового розладу у дорослих. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Психологія»*. 2023. № 4. С. 10–13. URL: http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/246/329 (дата звернення: 18.02.2024).

3. Вовченко О.А. Посттравматичні стресові розлади у дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного часу. *Science and innovation of modern world. Proceedings of the 5th International scientific and practical conference. Cognum Publishing House*. London, United Kingdom. 2023. P. 338–343. URL: https://lib.iitta.gov.ua/735989/1/SCIENCE-AND-INNOVATION-OF-MODERN-WORLD-25-27.01.23-338-343.pdf (дата звернення: 19.10.2023).

4. Допомога дітям, постраждалим унаслідок воєнного конфлікту : довідник вихователя дошкільного навчального закладу / Н.В. Пророк та ін. ; за ред. Н.В. Пророк. Слов'янськ : Канцлер, 2015. 84 с

5. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна : монографія. Київ ; Ніжин : Лисенко М.М., 2023. 221 с.

6. Зливков В., Лукомська С. Діти війни: теоретико-методичні і практичні аспекти психологічної допомоги. Київ ; Ніжин : Лисенко М.М., 2022. 95 с.

7. Климчук В.О. Психологія посттравматичного зростання : монографія. 2-е вид., перероб. і доп. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 158 с

8. Корнієнко І.О., Лісовецька І.М., Луценко Ю.А., Романовська Д.Д. Досвід надання допомоги дітям і сім'ям – жертвам військового конфлікту : практичний посібник. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 152 с.

9. Мокія-Сербіна С., Заболотня Н., Мавропуло М. Посттравматичний стресовий розлад у дітей: раннє розпізнавання та координація надання медичної допомоги в умовах воєнного часу. *Modern Pediatrics. Ukraine*. 2023 № 4. С. 91–98. URL: http://mpu.med-expert.com.ua/article/view/285709/279830 (дата звернення: 19.10.2023).

10. Плетка О. Як налагодити комунікацію з дитиною, що постраждала внаслідок війни. Пам'ятка для батьків. Київ : Центр реадаптації та реабілітації «ЯРМІЗ», 2022. 27 с.

11. Психологічна підтримка та допомога дітям, які пережили травматичні події : навчально-методичний посібник / авт.-упоряд.: Н. Вааранен-Валконен, Н. Заварова ; за заг. ред. О. Калашник. Київ, 2022. 104 с.

12. Сміт П., Дирегров Е., Юле У. Діти та війна: навчання технік зцілення. Львів : Манускрипт, 2015. 6 с. URL: https://ipz.org.ua/wp-content/uploads/2017/10/dity_fin_ispp-1.pdf (дата звернення: 18.02.2024).

13. Способи підвищення соціально-адаптивних можливостей людини в умовах переживання наслідків травматичних подій : методичні рекомендації / за наук. ред. Т.М. Титаренко. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2017. 80 с.

14. Чекстере О.Ю. Робота вихователя дитячого дошкільного закладу з дитиною, що пережила психологічну травму. *Освіта України в умовах військового конфлікту на Донбасі* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Лисичанськ, 27 лютого 2017 р. С. 197–201. URL: https://lib.iitta.gov.ua/706914/1/%D0%A7%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82% D0%B5%D1%80%D0%B5%20%D0%9E%D0%AE_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20(1)_%D0%A0%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0%20%D0%B2%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8F.pdf (дата звернення: 18.02.2024).

15. Яцук Н.В,, Говоруха О.С. Посттравматичний стресових розлад у дітей та дорослих під час війни. Розробка вправи поезія внутрішнього стану. Scientific Collection «InterConf», 2022. URL: interconf.center (10.01.2024).

REFERENCES:

1. Bratkova, L.B., & Radchenko, A.I. (2023). Psykhosomatychnyi profil posttravmatychnoho stresovoho rozladu u ditei [Psychosomatic profile of post-traumatic stress disorder in children]. *Scientific research in the modern world. Proceedings of the 7th International scientific and practical conference*. Perfect Publishing. Toronto, Canada, 66–70 [in Ukrainian].

2. Vins, V.A., & Suvorova, A.H. (2023). Mozhlyvosti profilaktyky ta korektsii posttravmatychnoho stresovoho rozladu u doroslykh [Possibilities of prevention and correction of post-traumatic stress disorder in adults]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Psykholohiia*. (Vol. 4), 10–13 [in Ukrainian].

3. Vovchenko, O.A. (2023). Posttravmatychni stresovi rozlady u ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh voiennoho chasu [Post-traumatic stress disorders in children with special educational needs in the conditions of war]. *Science and innovation of modern world. Proceedings of the 5th International scientific and practical conference. Cognum Publishing House.* London, United Kingdom, 338–343. [in Ukrainian].

4. Prorok, N.V., Honcharenko, S.A., & Kondratenko, L.O. (2015). Dopomoha ditiam, postrazhdalym vnaslidok voiennoho konfliktu [Assistance to children affected by the military conflict]: Dovidnyk vykhovatelia doshkilnoho navchalnoho zakladu. Sloviansk: PP «Kantsler» [in Ukrainian].

5. Zlyvkov, V., Lukomska, S., Yevdokymova, N., & Lipinska, S. (2023). Dity i viina [Children and war]: monohrafiia. Kyiv.-Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M. [in Ukrainian].

6. Zlyvkov, V., & Lukomska, S. (2022). Dity viiny: teoretyko-metodychni i praktychni aspekty psykholohichnoi dopomohy [Children of war: theoretical, methodological and practical aspects of psychological assistance]. Kyiv. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M. [in Ukrainian].

7. Klymchuk, V.O. (2021). Psykholohiia posttravmatychnoho zrostannia [Psychology of post-traumatic growth] : monohrafiia. Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. (2rd ed., rev). Kropyvnytskyi : Imeks-LTD [in Ukrainian].

8. Korniienko, I.O., Lisovetska, I.M., Lutsenko, Yu.A., & Romanovska, D.D. (2017). Dosvid nadannia dopomohy ditiam i simiam – zhertvam viiskovoho konfliktu [Experience in providing assistance to children and families – victims of military conflict]: prakt. posib. Kyiv : UNMTs praktychnoi psykholohii i sotsialnoi roboty [in Ukrainian].

9. Mokiia-Serbina, S., Zabolotnia, N., & Mavropulo, M. (2023). Posttravmatychnyi stresovyi rozlad u ditei: rannie rozpiznavannia ta koordynatsiia nadannia medychnoi dopomohy v umovakh voiennoho chasu [Post-traumatic stress disorder in children: early recognition and coordination of medical care in the conditions of war]. *Modern Pediatrics. Ukraine* [in Ukrainian].

10. Pletka, O. (2022). Yak nalahodyty komunikatsiiu z dytynoiu, shcho postrazhdala vnaslidok viiny. Pamiatka dlia batkiv [How to establish communication with a child affected by war. Note for parents]. Kyiv : Tsentr readaptatsii ta reabilitatsii «YaRMIZ» [in Ukrainian].

11. Vaaranen-Valkonen, N., & Zavarova, N. (2022). Psykholohichna pidtrymka ta dopomoha ditiam, yaki perezhyly travmatychni podii [Psychological support and assistance to children who have experienced traumatic events]. Navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv [in Ukrainian].

12. Smit Patrik, Dyrehrov Etl, & Yule Uiliam. (2015). Dity ta viina: navchannia tekhnik ztsilennia [Children and War: Teaching Healing Techniques]. Lviv: Manuskript [in Ukrainian].

13. Tytarenko, T.M. (2017). Sposoby pidvyshchennia sotsialno-adaptyvnykh mozhlyvostei liudyny v umovakh perezhyvannia naslidkiv travmatychnykh podii [Ways to increase the social adaptive capabilities of a person in the conditions of experiencing the consequences of traumatic events]: metodychni rekomendatsii / Natsionalna akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii ; za nauk. red.. Kropyvnytskyi : Imeks-LTD [in Ukrainian].

14. Chekstere, O.Yu. (2017) Robota vykhovatelia dytiachoho doshkilnoho zakladu z dytynoiu, shcho perezhyla psykholohichnu travmu [The work of a preschool teacher with a child who has experienced psychological trauma]. *Osvita Ukrainy v umovakh viiskovoho konfliktu na Donbasi: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii,* 197–201 [in Ukrainian].

15. Yatsuk, N.V., & Hovorukha, O.S. (2022). Posttravmatychnyi stresovykh rozlad u ditei ta doroslykh pid chas viiny [Post-traumatic stress disorder in children and adults during the war. Development of an exercise of poetry of the inner state]. Rozrobka vpravy poeziia vnutrishnoho stanu. Scientific Collection «InterConf» [in Ukrainian].

УДК 37.02:159.922.27:371.133.6
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.26

Олександр ТИМОЩУК
кандидат педагогічних наук,
здобувач ступеня доктора наук за спеціальністю «011 Освітні, педагогічні науки»,
Рівненський державний гуманітарний університет
tymoschukos@gmail.com
ORCID: *0000-0002-4367-4692*

ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ РАДІАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Анотація. Мета *статті полягає у теоретичному обґрунтуванні структури радіаційної грамотності майбутніх учителів природничих наук.* ***Методологія*** *дослідження полягає у порівняльно-аналітичному вивченні поняття радіаційної грамотності, а також систематизації та з урахуванням сучасних потреб до знань, умінь, навичок та вимог до цінностей учителя природничих наук у дискурсі його радіаційної грамотності.* ***Наукова новизна*** *полягає у тому, що, використовуючи методи аналізу наукової літератури й синтезу з урахуванням дидактичних принципів науковості, системності, наступності, міжпредметності, сформульовано поняття «радіаційна грамотність». Уперше запропоновано структуру радіаційної грамотності майбутніх учителів природничих наук, яка охоплює когнітивний, діяльнісний, інформаційно-просвітницький та особистісно-ціннісний компоненти. У дослідженні чітко дано характеристики кожного з пропонованих компонентів радіаційної грамотності з урахуванням змістового наповнення навчальних дисциплін, формування необхідних діяльнісних здатностей учителя природничих наук та забезпечення розвитку відповідних цінностей. Як засоби діагностування сформованості радіаційної грамотності запропоновано такі критерії: наукові основи радіаційної грамотності, радіаційна безпека, радіаційна культура (культура радіаційної безпеки), профілактика і запобігання надзвичайним ситуаціям. За результатами дослідження запропоновано структурну модель радіаційної грамотності майбутніх учителів природничих наук, яка враховує взаємозв'язки між її компонентами та окреслює критерії діагностування їхніх проявів.* ***Висновки****. В умовах високотехнологічного світового простору, де використання ядерних та радіаційних технологій є досить поширеним, формування радіаційної грамотності майбутніх учителів природничих наук є архіважливим. Обґрунтування дефініції поняття «радіаційна грамотність» та її структурних компонентів дає змогу забезпечити сприятливі умови для професійного становлення вчителя природничих наук, їхню готовність до дій в умовах радіаційних ризиків та належну підготовку учнівської молоді.*

Ключові слова: *радіаційна грамотність, радіаційна безпека, вчитель природничих наук, компоненти радіаційної грамотності, формування радіаційної грамотності, безпека життєдіяльності.*

Oleksandr TYMOSHCHUK
Candidate of Pedagogical Sciences,
Doctoral Candidate in the speciality "011 Educational, Pedagogical Sciences",
Rivne State University of the Humanities
tymoschukos@gmail.com
ORCID: *0000-0002-4367-4692*

SUBSTANTIATION OF THE STRUCTURE OF RADIATION LITERACY OF FUTURE SCIENCE TEACHERS

Abstract. The purpose *of the article is to theoretically substantiate the structure of radiation literacy of future science teachers.* ***The methodology*** *of the study is a comparative and analytical study of the concept of radiation literacy, as well as systematisation and consideration of modern needs for knowledge, skills and requirements for the values of a science teacher in the discourse of his/her radiation literacy.* ***The scientific novelty*** *is that, using the methods of scientific literature analysis and synthesis, the concept of «radiation literacy» is formulated, taking into account the didactic principles of scientificity, systematicity, continuity, and interdisciplinarity. For the first time, the structure of radiation literacy of future science teachers is proposed, which includes: cognitive, activity, information and education, and personal and value components. The study clearly describes the characteristics of each of the proposed components of radiation literacy, taking into account the content of academic disciplines, the formation of the necessary performance abilities of a science teacher and the development of relevant values. The following criteria are proposed as means of diagnosing the formation of radiation literacy: scientific foundations of radiation literacy, radiation safety, radiation culture (culture*

of radiation safety, prevention and emergency response). Based on the results of the study, a structural model of radiation literacy of future science teachers is proposed, which takes into account the interrelationships between its components and outlines the criteria for diagnosing their manifestations. ***Conclusions****. In a high-tech world where the use of nuclear and radiation technologies is widespread, the development of radiation literacy of future science teachers is of paramount importance. Substantiation of the definition of «radiation literacy» and its structural components allows to provide favourable conditions for the professional development of science teachers, which will ensure their readiness to act in the face of radiation risks and proper training of students.*

Key words: *radiation literacy, radiation safety, science teacher, components of radiation literacy, formation of radiation literacy, life safety.*

Постановка проблеми та її актуальність. Сучасний світ стрімко трансформується й разом Із ним зростають вимоги до освіти підростаючого покоління. Серед ключових напрямів реформування освіти є підготовка фахівців, котрі володіють не лише ґрунтовними теоретичними знаннями у своїй предметній галузі, а й Уміють їх застосовувати в реальних умовах. Це стосується також учителів природничих наук, які повинні не лише давати школярам знання про природу, а й формувати у них наукове мислення, екологічну свідомість та навички безпечної поведінки в умовах потенційної радіаційної небезпеки зокрема.

Варто наголосити, що сьогодні система підготовки вчителів природничих наук повною мірою не відповідає сучасним вимогам радіаційної освіти [5]. Знання з питань радіаційного захисту, які вони отримують, часто є фрагментарними та несистематизованими [10]. Це, своєю чергою, зумовлює те, що вчителі не завжди володіють необхідними навичками для формування у своїх вихованців радіаційної грамотності [9]. Актуальність даної проблеми полягає у тому, що радіаційна небезпека залишається однією з найсерйозніших загроз для людства, що пов’язане з потенційними аваріями, радіоактивними відходами, джерелами іонізуючого випромінювання у повсякденному житті й тероризмом.

Особливо важливою в таких умовах є підготовка радіаційно грамотних учителів природничих наук, адже саме вони відповідають за формування у підростаючого покоління знань про природу радіації, її вплив на здоров’я та довкілля, а також правила безпечної поведінки в умовах радіаційних ризиків. Отже, обґрунтування структури радіаційної грамотності майбутніх учителів природничих наук є важливою умовою забезпечення їх цілеспрямованої, системної та ефективної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній практиці під поняттям «грамотність» розуміють не лише знання законів та правил рідної мови, зазвичай її описують як «набір компетенцій, що включає перелік необхідних для кожної людини вмінь та навичок» [2, с. 344]. Поняття «грамотність» нині асоціюється з конкретним рівнем когнітивних уявлень, який дає змогу будувати певні концепції поведінки або ж діяти на основі формально дійсних, об’єктивних міркувань [7]. Тобто грамотність – це дефініція, котра охоплює об’єктивні знання, навички, переконання, усвідомлення та цінності.

Радіаційна грамотність, а саме її структура, є досить малодослідженою галуззю педагогічної науки. Переважно її вивчення проводиться у розрізі діяльності фахівців певного профілю або як компонент змісту освіти. K. Choi та JK. Cho під поняттям радіаційної грамотності розуміють рівень обізнаності у сфері ядерної та радіаційної безпеки та вміння ефективно взаємодіяти в умовах радіаційних загроз [3]. H. M. C. Eijkelhof інтерпретує це поняття як «рівень знань і розуміння щодо радіації, її джерел, впливу на здоров'я й усвідомлення заходів безпеки, які можуть бути прийняті для мінімізації ризиків» [4]. На думку A. Johnson, радіаційна грамотність – це «усвідомлення розповсюдження іонізуючого випромінювання, способів і засобів його ідентифікації, механізмів захисту від його шкідливої дії та профілактики наслідків» [6, с. 437].

Радіаційну грамотність у більшості досліджень розглядають як засіб діагностування рівня знань та навичок радіаційного захисту. Переважно використання зводиться для узагальнення перевірки рівня сформованості певного когнітивного аспекту щодо розуміння радіації та мінімізації її небезпечних чинників. Водночас нині не існує ґрунтовних наукових пояснень, які б чітко окреслювали структуру радіаційної грамотності як цілісного педагогічного поняття.

Мета статті – обґрунтувати структуру радіаційної грамотності майбутніх учителів природничих наук.

Виклад основного матеріалу дослідження. Із метою виявлення структурних компонентів радіаційної грамотності майбутніх учителів природничих наук необхідно зосередитися на її змістових, діяльнісних та ціннісних аспектах. Зокрема, необхідно виокремити змістове наповнення підготовки педагога у дискурсі радіаційної грамотності.

Головною та базисною передумовою сформованості радіаційної грамотності є ґрунтовне розуміння явища радіоактивності, радіоактивних і стабільних атомів, а також видів радіації. Необхідним є чітке усвідомлення принципів взаємодії різних типів випромінювання з речовинами. Описані змістові аспекти дають змогу забезпечити формування базового розуміння радіаційного ризику та знань з основ радіаційного захисту (екранування). Окрім того, вчитель зможе критично оцінювати інформацію з різних джерел, уміти розрізняти повідомлення та новини дезінформаційного характеру.

Необхідними для вчителя природничих наук є не лише наукові основи явища радіоактивності, а й інформація щодо її використання у сучасному світі, зокрема в технологічному виробництві, харчових технологіях, енергетиці, медицині, наукових дослідженнях. Це сприяє поліпшенню розуміння ролі радіації у сучасних реаліях, формуванню знань про етичні аспекти використання ядерної енергії та відповідального ставлення до науково-технологічного прогресу в окресленому напрямі.

Разом із тим учитель має володіти чіткими знаннями щодо джерел іонізуючого випромінювання, які оточують людину. Необхідно, аби педагог володів чіткою картиною радіаційного опромінення кожного індивіда, яке може бути спричинене природними джерелами (наприклад, радон), космічним випромінюванням (ступінь опромінення значно зростає на великій висоті – під час авіаперельотів чи перебування у горах) та антропогенними, котрі виникають у результаті життєдіяльності людини (видобуток та перероблення урану, ядерні реактори, радіоактивні відходи, медико-діагностичні засоби тощо). Варто забезпечити розуміння їхнього впливу на людину і частки кожного в сумарному опроміненні.

На основі зазначених теоретичних положень потрібно забезпечити формування комплексних уявлень про опромінення людини, а саме що таке поглинена доза та ефективна доза опромінення, у яких одиницях вимірюються. Із метою належного обґрунтування шкідливості іонізуючого випромінювання та об'єктивного сприйняття ризиків необхідно, щоб учитель розумів кількісні способи їх оцінювання. Для цього необхідно забезпечити формування навичок вимірювання радіоактивних випромінювань. Надважливо забезпечити формування навичок використання різних типів дозиметрів та радіометрів.

Для розуміння ризиків та негативного впливу радіоактивних випромінювань доцільно забезпечити розуміння його дії на організм людини. Важливо, аби вчителі розуміли стадії опромінення, уміли їх розрізняти. Необхідно сформувати вичерпні знання про безпосередню дію радіації на людину та її стохастичні наслідки.

Згадані знання та навички є базою для формування здатностей педагога щодо профілактики шкідливого впливу радіації. До цього складника належать термінові та довгострокові міри захисту, профілактичні заходи у повсякденному житті. Важливо знати про особливості евакуації населення, йодної профілактики тощо.

Доцільно забезпечити формування у вчителів природничих наук знань про екологічні наслідки радіаційних аварій, що сприятиме формуванню екологічної свідомості й розумінню наслідків техногенних аварій.

Ці знання та навички становитимуть *когнітивну* основу структури радіаційної грамотності вчителів природничих наук, що дає їм можливість ефективно формувати цю важливу компетенцію у своїх учнів та належно реагувати на радіаційні ризики.

Діяльнісний аспект радіаційної грамотності майбутніх учителів природничих наук ґрунтується на набутті практичних навичок, необхідних для безпечної поведінки в умовах радіаційної небезпеки. Варто розуміти, що діяльнісні навички вчителя перебувають у тісному міжпредметному взаємозв'язку з набутими когнітивними якостями з питань радіаційної освіти. Практичні навички дають можливість учителям не лише знати про радіацію, а й уміти діяти в умовах радіаційної небезпеки, а також формувати у своїх учнів навички, необхідні для безпечної поведінки.

До діяльнісних аспектів радіаційної грамотності належить уміння ефективно використовувати засоби індивідуального та колективного

захисту. До них належать: знання про типи й способи використання засобів захисту, навички роботи з дозиметричним обладнанням, уміння застосовувати заходи захисту від радіаційної аварії (захист у приміщеннях, віддалення від джерела радіації, очищення та дезактивація).

Також діяльнісний бік радіаційної грамотності репрезентують навички надання першої долікарської допомоги при радіаційних ураженнях. Зокрема, учитель повинен уміти розпізнати симптоми радіаційної хвороби та ступінь її прояву, володіти принципами надання допомоги, уміти використовувати необхідне медичне забезпечення та проявляти психологічну підтримку постраждалим.

Окрім навичок учителя в екстремальних умовах радіаційного характеру, діяльнісні аспекти його радіаційної грамотності повинні стосуватися основної професійної мети. Насамперед педагог повинен уміти проводити лабораторні дослідження з використанням радіоактивних матеріалів, володіти навичками безпечної роботи з ними.

Також потрібно, щоб учителі володіли не лише знаннями про радіацію, а й уміли використовувати їх для того, щоб зробити світ навколо себе безпечнішим. Діяльнісний та когнітивний аспекти радіаційної грамотності є передумовою існування особисто-ціннісного. Роль особисто-ціннісного складника полягає у формуванні екологічної свідомості, відповідальності за безпеку себе та інших, готовності до дій в умовах радіаційної небезпеки, а також здатності до критичного мислення та оцінювання інформації з питань радіаційної безпеки. Працеохоронні риси вказаного складника покликані забезпечити безпеку учасників навчального процесу в короткостроковій та довгостроковій перспективі.

До прикладу, відповідальність за безпеку школярів полягає в усвідомленні важливості особистої відповідальності за дотримання правил радіаційної безпеки, готовності допомогти іншим, а також відповідальності за формування культури радіаційної безпеки своїх вихованців.

Здатність до критичного мислення полягає в умінні оцінювати інформацію щодо радіаційної безпеки з різних джерел, розрізняти факти й міфі, об’єктивні дані та прояви лобіювання, здатності приймати обґрунтовані рішення щодо радіаційного ризику.

Особистісно-ціннісний аспект тісно пов'язаний із когнітивним та діяльнісним складниками радіаційної грамотності. Він формує у вчителів не лише знання та навички, а й ціннісні орієнтири, які необхідні для того, щоб бути відповідальними членами суспільства та жити безпечно в умовах, де існує ризик радіаційного опромінення.

Разом із тим учитель забезпечує просвітницьку роботу, яка повинна бути репрезентована в рамках структури радіаційної грамотності. В обсязі інформаційно-просвітницького складника радіаційної грамотності вбачається вміння використовувати надійні джерела інформації (наукові публікації, вебсайти державних органів та міжнародних організацій). Також майбутній учитель природничих наук має уміти ефективно використовувати інформаційні технології та розробляти матеріали для проведення просвітницьких заходів із питань радіаційної безпеки.

Для забезпечення просвітницької діяльності необхідно володіти навичками спілкування з різними аудиторіями (батьки, діти, колеги), використовувати різні прийоми донесення інформації (дискусії, тренінги, ігри, лекції).

Інформаційно-просвітницький аспект пов'язаний із когнітивним, діяльнісним та особистісно-ціннісним складниками радіаційної грамотності. Він дає можливість учителям не лише знати про радіацію, уміти використовувати засоби захисту та формувати у своїх учнів радіаційну культуру, а й поширювати знання про радіаційну безпеку серед населення, що сприяє підвищенню рівня загальної культури та відповідальному ставленню до довкілля.

Із метою узагальнення структури радіаційної грамотності вчителів природничих наук використано підхід J. M. Mason та J. P. Stewart, який включає концептуальні та процедурні знання [8]. Сутність представленої моделі полягає у чотирикомпонентній структурі, яка висвітлює основні критерії до сформованості радіаційної грамотності вчителя природничих наук (рис. 1).

Усі чотири компоненти радіаційної грамотності взаємопов'язані та доповнюють один одного. Радіаційна грамотність майбутніх учителів природничих наук дає їм можливість не лише знати про радіацію, а й уміти використовувати ці знання на практиці, а також формувати у своїх учнів ціннісні орієнтири, необхідні для

безпечного життя у сучасному світі. З огляду на це, можна сформулювати визначення поняття «радіаційна грамотність» у науково-педагогічному дискурсі. ***Радіаційна грамотність*** *– це комплекс знань, умінь та навичок та ціннісні орієнтири, які необхідні для безпечного життя в умовах, де існує ризик радіаційного опромінення*. Очевидно, що вона дає змогу людям жити безпечно та відповідально в сучасному світі, де ядерні технології використовуються в багатьох сферах життя.

Рис. 1. Структура радіаційної грамотності майбутніх учителів природничих дисциплін

Оцінка рівня сформованості радіаційної грамотності є важливим завданням, яке може бути виконане за допомогою різних методів, зокрема освітньому діагностуванню. Визначення критеріїв радіаційної грамотності необхідне для оцінки знань, умінь, навичок та ціннісних орієнтирів. Для ідентифікування критеріїв використано підхід А. Кузмінського, який визначає їхню сутність як «точно обрану величину, що є визначником якості навчальної діяльності» [1]. Ураховуючи змістове наповнення та вимоги до навичок кожного представленого компонента, як діагностувальний інструментарій запропоновано такі критерії: наукові основи радіаційної грамотності, радіаційна безпека, радіаційна культура (культура радіаційної безпеки), профілактика і запобігання надзвичайним ситуаціям. Вибір задекларованих критеріїв детермінований оптимальною можливістю комплексного оцінювання рівня сформованості радіаційної грамотності майбутніх учителів природничих наук. Водночас ці критерії відповідають базовим змістовим компонентам навчальних дисциплін, у рамках яких забезпечується формування радіаційної грамотності.

Висновки. Із вище викладеного можна задекларувати надважливу роль формування радіаційної грамотності майбутніх учителів природничих дисциплін, яка детермінована високим рівнем радіаційних ризиків в умовах сучасного високотехнологічного світового простору. Запропоновано тлумачення поняття «радіаційна грамотність» у загальній інтерпретації. За результатами дослідження виокремлено структурні компоненти: когнітивний, діяльнісний, інформаційно-просвітницький та особистісно-ціннісний. Обґрунтовано важливість кожного з них та представлено шляхи їх формування. Водночас запропоновано критерії діагностування сформованості радіаційної грамотності майбутніх учителів природничих наук. Описані положення дали змогу цілісно обґрунтувати структуру радіаційної грамотності майбутніх учителів природничих дисциплін у науково-педагогічному розрізі.

Перспектива подальших досліджень убачається у розробленні методів діагностування рівня сформованості радіаційної грамотності майбутніх учителів природничих наук та впливу різних чинників на формування її компонентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кузмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Знання, 2005. 302 с.
2. Ситник О. Грамотність як складова освіти дорослих на прикладі Ірландії. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. № 2. С. 343–349.
3. Choi K., Cho J.K. Development and statistical assessment of a radiation safety literacy measurement tool. International Journal of Radiation Research. 2021. № 19.1. С. 41–48.
4. Eijkelhof H.M.C. Radiation risk and science education. *Radiation protection dosimetry*. 1996. № 68(3–4). P. 273–278.
5. Hori H., Orita M., Taira Y., Kudo T., Takamura N. Risk perceptions regarding radiation exposure among Japanese schoolteachers living around the Sendai Nuclear Power Plant after the Fukushima accident. *Plos one*. 2019. № 14(3). P. 212–217.
6. Johnson A. Radiation and atomic literacy for nonscientists. Science. 2013. № 342.6157. P. 436–437.
7. Klein P.D. The challenges of scientific literacy: From the viewpoint of second-generation cognitive science. *International Journal of Science Education.* 2006. № 28.2-3. P. 143–178.

8. Mason J.M., Stewart J.P. Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. *Assessment for instruction in early literacy*. 1990. P. 155–175.

9. Prather E.E., Harrington R.R. Student understanding of ionizing radiation and radioactivity. *Journal of College Science Teaching*. 2001. № 31(2). P. 89.

10. Taşoğlu A.K., Ates O., Bakaç M. Prospective physics teachers' awareness of radiation and radioactivity. *European Journal of Physics Education*. 2017. № 6(1). P. 1–14.

REFERENCES:

1. Kuzminskyi, A.I. (2005). Pedahohika vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk [Pedagogy of Higher Education: A Study Guide]. K.: Znannia [in Ukrainian].

2. Sytnyk, O. (2014). Hramotnist yak skladova osvity doroslykh na prykladi Irlandii [Literacy as a Component of Adult Education on the Example of Ireland]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University,* 2 [in Ukrainian].

3. Choi, K., & Cho, J.K. (2021). Development and statistical assessment of a radiation safety literacy measurement tool. *International Journal of Radiation Research*. № 19.1. P. 41–48 [in English].

4. Eijkelhof, H.M.C. (1996). Radiation risk and science education. *Radiation protection dosimetry*, 68(3–4), 273–278 [in English].

5. Hori, H., Orita, M., Taira, Y., Kudo, T., & Takamura, N. (2019). Risk perceptions regarding radiation exposure among Japanese schoolteachers living around the Sendai Nuclear Power Plant after the Fukushima accident. *Plos one*, 14(3), e0212917 [in English].

6. Johnson, A. (2013). Radiation and atomic literacy for nonscientists. *Science*. № 342.6157. P. 436–437. [in English].

7. Klein, P.D. (2006). The challenges of scientific literacy: From the viewpoint of second-generation cognitive science. *International Journal of Science Education.* № 28. 2–3. P. 143–178 [in English].

8. Mason, J.M., & Stewart, J.P. (1990). Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. *Assessment for instruction in early literacy*, 155–175 [in English].

9. Prather, E.E., & Harrington, R.R. (2001). Student understanding of ionizing radiation and radioactivity. *Journal of College Science Teaching*, 31(2), 89 [in English].

10. Taşoğlu, A.K., Ates, O., & Bakaç, M. (2017). Prospective physics teachers' awareness of radiation and radioactivity. *European Journal of Physics Education*, 6(1), 1–14 [in English].

УДК 159.9
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.27

Ірина ЧЕРЕЗОВА
кандидатка психологічних наук, доцентка,
Бердянський державний педагогічний університет
irina.cherezova69@gmail.com
ORCID: *0000-0001-6155-6297*

Ольга ФРОЛОВА
кандидатка психологічних наук, доцентка,
Бердянський державний педагогічний університет
art_divosvit@ukr.net
ORCID: *0000-0002-8942-7419*

Наталія СЕРДЮК
кандидатка психологічних наук, доцентка,
Бердянський державний педагогічний університет
serdyuknata85@gmail.com
ORCID: *0000-0002-8395-674X*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Анотація. Мета статті *– аналіз та дослідження психологічних чинників збереження ментального здоров'я викладачів закладів вищої освіти в умовах війни.*

Установлено, що умови сьогодення створюють складні виклики для психічного здоров'я викладачів закладів вищої освіти. Разом із тим психічне благополуччя визначається якістю життя, здатністю до адаптації у стресових ситуаціях та відновлення особистісного потенціалу. ***Методологія*** *дослідження ґрунтується на аналітичному методі через аналіз наукової літератури з проблеми дослідження та експериментальному методі через проведення дослідження психоемоційного стану викладачів закладів вищої освіти в умовах війни.*

Зазначено, що шляхи збереження ментального здоров'я включають у себе підтримку соціальних зв'язків, розвиток стресостійкості, використання методів саморегуляції та позитивних стратегій мислення.

Наукова новизна *полягає у тому, що, використовуючи метод аналізу наукових джерел та результати моніторингового дослідження, вивчено важливі психологічні аспекти ментального здоров'я викладачів закладів вищої освіти, такі як стрес, моральний стан, рівень виснаження. Установлено, що для збереження ментального здоров'я важливо навчитися ефективно долати стрес, розвивати позитивний спосіб мислення та керувати своїми емоціями.*

Висновки. *Отримані результати дослідження свідчать про необхідність психологічної підтримки та допомоги, серед яких – консультація психолога, відпочинок, конструктивне включення в освітній процес, командна наукова робота, спілкування з колегами, зниження навантаження, збільшення зустрічей із рідними та друзями, вільний час для себе, мотиваційна бесіда. Тому розвиток умінь ефективного керування стресом та підтримка позитивного емоційного стану допомагають створити стійку основу для ментального благополуччя викладачів закладів вищої освіти.*

Результати дослідження надають важливі висновки щодо покращення психологічної підтримки та забезпечення ментального здоров'я викладачів закладів вищої освіти в умовах війни.

Ключові слова: *психологічні чинники, заклади вищої освіти, освітній процес, викладачі закладів вищої освіти, стресові ситуації, ментальне здоров'я.*

Iryna CHEREZOVA
PhD in Psychology, Associate Professor,
Berdiansk State Pedagogical University
irina.cherezova69@gmail.com
ORCID: *0000-0001-6155-6297*

Olga FROLOVA
PhD in Psychology, Associate Professor,
Berdiansk State Pedagogical University
art_divosvit@ukr.net
ORCID: *0000-0002-8942-7419*

Natalia SERDIUK
PhD in Psychology, Associate Professor,
Berdiansk State Pedagogical University
serdyuknata85@gmail.com
ORCID: *0000-0002-8395-674X*

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PRESERVING THE MENTAL HEALTH OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF WAR

Abstract. The purpose *of the article is to analyse and study the psychological factors of preserving the mental health of higher education teachers in wartime.*

It has been established that the current conditions create complex challenges for the mental health of higher education teachers. At the same time, mental well-being is determined by the quality of life, the ability to adapt in stressful situations and restore personal potential. ***The methodology*** *of the study is based on the analytical method through the analysis of scientific literature on the research problem and the experimental method through the study of the psycho-emotional state of teachers of higher education institutions in the conditions of war.*

It is noted that ways to maintain mental health include maintaining social connections, developing stress resistance, using self-regulation methods and positive thinking strategies.

The scientific novelty *is that, using the method of analysing scientific sources and the results of a monitoring study, important psychological aspects of mental health of higher education teachers, such as stress, morale, and level of exhaustion, have been studied. It has been established that in order to maintain mental health, it is important to learn how to effectively cope with stress, develop a positive way of thinking and manage one's emotions.*

Conclusions*. The results of the study indicate the need for psychological support and assistance, in particular, psychological counselling, rest, constructive involvement in the educational process, team research work, communication with colleagues, reducing workload, increasing meetings with family and friends, free time for oneself, motivational talk. Therefore, developing effective stress management skills and maintaining a positive emotional state help to create a sustainable basis for the mental well-being of higher education teachers.*

The results of the study provide important conclusions on how to improve psychological support and ensure the mental health of higher education teachers in wartime.

Key words: *psychological factors, higher education institutions, educational process, higher education teachers, stressful situations, mental health.*

Постановка проблеми. В умовах війни викладачі закладів вищої освіти можуть зазнавати значних психологічних навантажень та стресу, а збереження ментального здоров'я потребує комплексного підходу, який ураховує потреби та допомагає викладачам адаптуватися до складних реалій сьогодення. Заклади вищої освіти (далі – ЗВО) зіштовхуються з численними викликами, які виникають через війну, розпочату російською федерацією на початку 2022 р. Авторами було вивчено, що під час війни можуть виникати перешкоди для нормального функціонування закладів вищої освіти, тому важливим є розроблення безпекової стратегії для учасників освітнього процесу та забезпечення доступу до освітніх ресурсів. Також умови війни впливають на здійснення наукових досліджень, проєктів та грантів, що спонукає до пошуків додаткових шляхів фінансування в умовах кризи.

У поствоєнний час ЗВО можуть стати важливими інститутами відновлення соціально-економічного стану країни, містоутворювальними установами тощо. Розроблення таких програм відновлення може включати в себе ініціативи з підтримки психічного та психологічного здоров'я, відновлення освітньої інфраструктури та підтримку наукових досліджень для вирішення соціально-економічних проблем різних регіонів країни.

Аналіз наукових досліджень. Проблеми психічного й психологічного здоров'я громадян, здобувачів освіти, викладачів, молоді, умови їх оптимізації стали предметом дослідження філософів, медиків, педагогів, психологів (Л. Карамушка, А. Коваленко, О. Кокун, М. Слюсаревський та ін.). Однак факт відсутності узагальнених праць щодо практичного досвіду збереження ментального здоров'я учасників освітнього процесу свідчить про потребу подальших наукових досліджень даної проблематики.

Мета статті – проаналізувати та дослідити психологічні чинники збереження ментального здоров'я викладачів закладів вищої освіти в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), психічне здоров'я – це стан добробуту, коли людина може справлятися зі стресами, плідно працювати і робити внесок у свою громаду або спільноту [1]. Варто зазначити, що в умовах війни травматичні та стресові чинники можуть значно погіршити психосоціальний стан людини, зокрема викладачів, науково-педагогічних працівників і педагогів. Свідченням цьому є підвищені рівні тривоги та стресу, депресії та інші психічні розлади. У таких ситуаціях кваліфікована соціально-психологічна підтримка та допомога стають надзвичайно важливими.

На основі аналізу наукових джерел [4; 5] та в ході психологічних спостережень констатовано, що система підтримки викладачів ЗВО має включати в себе психологічну консультацію, терапію, групові заняття, а також інші форми соціально-психологічної підтримки. Важливо, щоб така підтримка була доступною, ефективною і надавалася кваліфікованими спеціалістами з відповідним досвідом роботи.

Зазначимо деякі ключові психологічні чинники, що сприяють збереженню ментального здоров'я викладачів ЗВО в умовах війни:

– Сприйняття підтримки. Важливо, щоб викладачі відчували підтримку своїх колег, керівництва та інших науковців (психологічна підтримка, індивідуальне консультування, групові психологічні сесії тощо).

– Розвиток стресостійкості. Викладачі можуть використовувати різноманітні методи і техніки для збільшення своєї стресостійкості (медитація, йога, дихальні або релаксаційні вправи тощо).

– Збереження робочо-особистісного балансу. Навіть у складних умовах життєдіяльності важливо мати особистий час для відновлення сил та заняття власними справами, підтримувати фізичну активність, проводити час із родиною та друзями.

– Професійна підтримка. Можливість обміну досвідом з іншими викладачами або фахівцями може бути корисною для підтримки психічного здоров'я та вирішення професійних проблем.

– Інформаційна обізнаність. Забезпечення викладачів достовірною та вчасною інформацією про ситуацію у країні, плани безпеки та можливість узяти участь в активностях щодо підтримки та збереження психічного здоров'я зменшують рівень стресу та стабілізують емоційний стан.

– Безпечне освітнє середовище та культура безпеки. Створення та підтримка безпечного освітнього середовища є одним із першочергових завдань закладу освіти в умовах війни, виконання якого реалізує право кожного учасника освітнього процесу на безпечні та нешкідливі умови навчання і праці, забезпечує відчуття впевненості та зменшує стрес.

Психічне здоров'я людини детермінується її індивідуальними особливостями та властивостями, наприклад збудженість, емоційність, чутливість. Психічне життя індивіда складається з потреб, інтересів, мотивів, стимулів, установок, цілей, образів уяви, почуттів тощо. Психічне здоров'я пов'язано з особливостями мислення, характеру, здібностей. Усі ці складники й чинники зумовлюють особливості індивідуальних реакцій на однакові життєві ситуації, вірогідність стресів та афектів [4].

Важливо розуміти, що причини, які можуть викликати психічне нездоров'я викладачів ЗВО, є різноманітними і можуть бути об'єктивними та суб'єктивними [6; 3]:

1. Об'єктивні причини: стресові ситуації на роботі, а саме перенавантаженість, термінові завдання, вимоги до результатів діяльності та інші чинники, які створюють напругу на робочому місці; невпевненість у власних здібностях: викладачі можуть почувати себе невпевненими у своїх професійних навичках, знаннях або ефективності методів викладання; труднощі у взаємодії з колегами, адже конфлікти в колективі та відчуття ізоляції можуть негативно впливати на психічний стан викладачів.

2. Суб'єктивні причини: негативні переконання та погляди, самокритика або перфекціонізм, низька самооцінка, негативні установки можуть призвести до відчуття невдачі та стресу.

Усвідомлення вищезазначених причин допоможе викладачам ЗВО управляти своїм емоційним станом, використовувати ефективні стратегії подолання стресу, долати психологічні труднощі та бар'єри.

Із метою вивчення психоемоційного стану викладачів ЗВО нами було проведене моніторингове дослідження, яке включало опитування та анкетування. Респондентами виступили 138 науково-педагогічних працівників.

Моніторингове дослідження передбачало отримання кількісних показників індивідуальних психологічних станів викладачів ЗВО за трьома шкалами з 10-бальною системою оцінювання по кожній:

1. *Шкала 1.* Рівень напруги/стресу: від стану повного розслаблення (1 б.) до екстремально нестерпного рівня (10 б.).

2. *Шкала 2.* Рівень морального стану: від максимального рівня морального стану (1 б.) до екстремально пригніченого та нестерпного (10 б.).

3. *Шкала 3.* Рівень виснаження: від максимального рівня енергії (1 б.) до екстремального виснаження (10 б.) (рис. 1).

Рис. 1. Визначення напруги/стресу, морального стану та виснаження за 10-бальною шкалою

Розглянемо результати проведеного дослідження за кожною шкалою, які представлені на рис. 2–4.

Рис. 2. Відповіді респондентів за шкалою 1

Відповідно до отриманих даних, середній показник шкали 1 «Рівень напруги/стресу» становить 6,4 бали (середній рівень), що свідчить про підвищений рівень напруги респондентів, проте він не досягає екстремального значення. Проте відомо, що на стрес організм людини відповідає неспецифічною стресовою реакцією, що несе загрозу фізичному (підвищення тиску, збільшення частоти серцевих скорочень, порушення роботи шлунково-кишкового тракту, пригнічення імунної системи) та психічному (порушення якості мислення, уваги, запам'ятовування) здоров'ю людини. Як наслідок, знижується інтелектуальна працездатність, зростають психічна втомлюваність та виснаженість.

Рис. 3. Відповіді респондентів за шкалою 2

Відповідно до отриманих даних, середній показник шкали 2 «Рівень морального стану» становить 5,8 бали, що свідчить про його зниження до середнього рівня. Моральний стан розглядається як сукупність душевних переживань людині, які генеруються на чуттєвому рівні психіки людини під час взаємодії з об'єктивною дійсністю та усвідомлення осо-

бистісних якостей. Саме моральний стан є інтегральним показником, який визначає готовність до діяльності.

Рис. 4. Відповіді респондентів за шкалою 3

Відповідно до отриманих даних, середній показник шкали 3 «Рівень виснаження» становить 6,5 бали, що відповідає рівню вище середнього і не досягає екстремальних показників. Проте отримані дані звертають увагу на необхідність відновлення фізичних та емоційних сил викладачів. Постійний стрес, психологічний тиск, недосипання і неправильне харчування можуть призвести до розладу енергетичного балансу організму, що, своєю чергою, сприяє виснаженню. Також установлено, що стан виснаження є одним із симптомів синдрому емоційного вигорання.

Результати проведеного нами моніторингового дослідження свідчать, що серед респондентів – викладачів ЗВО домінує середній рівень загального психологічного стану з тенденцією до зростання, що зумовлено чинниками соціальної дійсності та конкретними мікросоціальними умовами.

Наступним етапом нашого дослідження було відкрите опитування, у ході якого респонденти зазначили свої відповіді на запитання: «Якої психологічної підтримки ви потребуєте?». Був наданий 81 відгук, зокрема:

– Анонімні зустрічі з психологом, адже не дуже комфортно висвітлювати свої проблеми та переживання назагал.

– Більше вільного часу на спілкування з близькими та рідними.

– Установлення кордонів робочого часу: робочі питання вирішувати лише в робочі години.

– Зниження навантаження та кількості заходів, які потрібно відвідувати.

– Зустрічі з рідними та друзями, вільний час для себе та свого хобі.

– Консультація психолога, відпочинок.

– Максимальне включення в освітній процес, командна наукова робота, спілкування з колегами.

– Час для відновлення.

– Допомога щодо планування майбутнього, як упоратися зі зміною настрою.

– Проведення терапевтичних технік (терапія творчістю, психологічні техніки зняття стресу, знаходження ресурсу тощо).

– Мотиваційна бесіда.

– Допомога лікаря.

– Відпочинок.

Зважаючи на викладене, можна стверджувати, що важливим напрямом роботи ЗВО в умовах війни є створення комплексної системи психологічної підтримки науково-педагогічних працівників (психологічні консультації, програми психосоціальної реабілітації, методи психологічної інтервенції тощо).

Висновки. У статті проаналізовано ключові психологічні чинники збереження ментального здоров'я викладачів ЗВО в умовах війни. Проведено моніторингове дослідження психоемоційного стану викладачів ЗВО, у якому брали участь 138 науково-педагогічних працівників. Установлено, що моральний стан, напруга та стрес мають середній показник вираженості – 6 балів, що відповідає помірному рівню. Зазначено необхідність упровадження у діяльність ЗВО комплексної системи психологічного підтримки учасників освітнього процесу, зокрема науково-педагогічних працівників. *Подальші наукові розвідки* порушеної наукової проблематики вбачаємо в розробленні індивідуальних програм психологічного супроводу викладачів ЗВО.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Всесвітня організація охорони здоров'я. URL: https://vue.gov.ua/%D0%92%D1%81%D0%B5%D1%81%D0%B2%D1%96 (дата звернення: 03.04.24).

2. Добровольська Л., Фурсова О. Умови та чинники збереження психологічного здоров'я майбутніх педагогів. 2023. URL: https://social-science.uu.edu.ua/article/1070 (дата звернення: 05.04.2024).

3. Карамушка Л.М. Психічне здоров'я особистості під час війни: як його зберегти та підтримати : методичні рекомендації. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.

4. Кокун О.М. Всеукраїнське опитування «Ваша життєздатність в умовах війни» : препринт. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії наук України, 2022. 46 р.

5. Панок В.Г. Концепція психологічного супроводу освітніх реформ у діяльності психологічної служби. *Вісник Національної академії педагогічних наук України.* 2020. № 2(1). С. 1–16. URL: https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-9-1

6. Слюсаревський М.М. Соціально-психологічний стан українського суспільства в умовах повномасштабного російського вторгнення: нагальні виклики і відповіді. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4(1). URL: https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4124

REFERENCES:

1. Vsesvitnia orhanizatsiia okhorony zdorovia [World Health Organization.]. URL: https://vue.gov.ua/%D0%92%D1%81%D0%B5%D1%81%D0%B2%D1%96 (data zvernennia 03.04.24) [in Ukrainian].

2. Dobrovolska, L., & Fursova, O. (2023). Umovy ta chynnyky zberezhennia psykho-lohichnoho zdorovia maibutnikh pedahohiv [Conditions and factors of preserving the psychological and psychological health of future teachers]. URL: https://social-science.uu.edu.ua/article/1070 (data zvernennia 05.04.2024) [in Ukrainian].

3. Karamushka, L.M. (2022). Psykhichne zdorovia osobystosti pid chas viiny: yak yoho zberehty ta pidtrymaty : Metod. Rekomendatsii [Mental health of the individual during the war: how to preserve and maintain it: Methodological recommendations]. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy, 52 p. [in Ukrainian].

4. Kokun, O.M. (2022). Vseukrainske opytuvannia «Vasha zhyttiezdatnist v umovakh viiny»: preprynt. Kyiv [All-Ukrainian survey «Your viability in war conditions»: preprint. Kyiv]. Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy, 46 p. [in Ukrainian].

5. Panok, V.H. (2020). Kontseptsiia psykholohichnoho suprovodu osvitnikh reform u diialnosti psykholohichnoi sluzhby. diialnosti psykholohichnoi sluzhby [The concept of psychological support of educational reforms in the activities of the psychological service. activities of the psychological service]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 2(1), 1–16. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-9-1[in Ukrainian].

6. Sliusarevskyi, M.M. (2022). Sotsialno-psykholohichnyi stan ukrainskoho sus-pilstva v umovakh povnomasshtabnoho rosiiskoho vtorhnennia: nahalni vyklyky i vidpovidi [The socio-psychological state of Ukrainian society in the context of a full-scale Russian invasion: urgent challenges and responses]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy,* 4(1). https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4124 [in Ukrainian].

УДК 159.922.7:159.952-053.4
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.28

Леся ЧОПИК
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології,
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»
chopyk-lesya@ukr.net
ORCID: *0000-0001-8855-4734*

Марина МУСІЄНКО
студентка спеціальності 053 «Психологія»,
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»
marynamusiienko93@gmail.com
ORCID: *0009-0003-0727-8267*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ РОЗЛАДУ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. Мета *наукової роботи полягає у систематичному аналізі та висвітленні основних теоретичних аспектів прояву розладу дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ) у дітей старшого дошкільного віку та приверненні уваги до важливості виявлення РДУГ у дошкільному віці для вчасної корекції розладу, що покращить саморегуляцію, самопочуття, поведінку, соціалізацію, здатність до навчання дитини та зменшить вірогідність коморбідних розладів у майбутньому. Вивчено та представлено особливості психологічного розвитку дітей даної вікової категорії. Проаналізовано вплив розладу на соціальну, емоційну, особистісну сфери життя старшого дошкільника. Детально проаналізовано останні наукові дослідження, пов'язані з вивченням РДУГ у дошкільників.* ***Методологія.*** *Дослідження базується на ретельному аналізі відомих наукових джерел, що стосуються психологічних (увага та концентрація, емоційна регуляція, самооцінка), соціальних (міжособистісні відносини, адаптація, розвиток соціальних навичок, здатність до навчання) аспектів РДУГ. Методи включають огляд наукової літератури, аналіз психологічних моделей та теорій, що пояснюють прояви РДУГ у дітей старшого дошкільного віку.* ***Наукова новизна*** *полягає в огляді та аналізі теоретичних концепцій, пов'язаних із проявами РДУГ у дітей старшого дошкільного віку. Вона дає змогу узагальнити наявні знання та висвітлити ключові аспекти цього розладу, що може сприяти подальшим дослідженням та розвитку нових теоретичних та практичних підходів до розуміння та корекції ранніх проявів РДУГ.* ***Висновки.*** *Зосередившись на теоретичному аналізі проявів розладу дефіциту уваги з гіперактивністю у дошкільників старшого віку, оглянувши соціально-психологічні аспекти цього розладу, було розкрито широкий спектр впливу РДУГ на життя дитини. Дана стаття сприяє розумінню цієї проблеми та підкреслює важливість вчасного вияву РДУГ та індивідуального підходу до дітей із РДУГ для їхнього успішного навчання та розвитку. Дослідження психологічних та соціальних аспектів РДУГ допомагає збагатити наше знання та сприяє поліпшенню якості життя дітей, їхнього навчання та соціального впровадження.*

Ключові слова: *РДУГ, розлад дефіциту уваги з гіперактивністю, старший дошкільний вік, педагогічна психологія, соціальні аспекти, теоретичні засади, психологічні аспекти, вікові особливості.*

Lesya CHOPYK
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Psychology,
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"
chopyk-lesya@ukr.net
ORCID: *0000-0001-8855-4734*

Maryna MUSIIENKO
Student majoring in "Psychology",
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"
marynamusiienko93@gmail.com
ORCID: *0009-0003-0727-8267*

CHARACTERISTICS OF ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER MANIFESTATION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The aim *of the research is to systematically analyze and illuminate the core theoretical aspects of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in older preschool-age children and to draw attention to the importance of identifying ADHD at preschool age for timely disorder correction, which will improve self-regulation, well-being, behavior, socialization, a child's ability to learn, and reduce the likelihood of future comorbid disorders.. The psychological development features of children of this age category are studied and presented. The influence of the disorder on the social, emotional, and personal spheres of a senior preschooler's life is analyzed. Recent scientific studies related to ADHD in preschoolers are thoroughly examined.* ***Methodology.*** *The research is based on a thorough analysis of known scientific sources related to psychological (attention and concentration, emotional regulation, self-esteem), social (interpersonal relationships, adaptation, development of social skills, learning ability) aspects of ADHD. Methods include reviewing scientific literature, analyzing psychological models, and theories explaining ADHD manifestations in older preschool children.* ***Scientific novelty*** *lies in the review and analysis of theoretical concepts related to ADHD manifestations in older preschool children. It allows synthesizing existing knowledge and highlighting key aspects of this disorder, which can contribute to further research and development of new theoretical and practical approaches to understanding and correcting early ADHD manifestations.* ***Conclusion.*** *Focusing on the theoretical analysis of attention deficit hyperactivity disorder manifestations in older preschoolers, reviewing the socio-psychological aspects of this disorder, a wide range of ADHD's impact on a child's life has been revealed. This article contributes to understanding this problem and emphasizes the importance of timely identification of ADHD and an individual approach to children with ADHD for their successful learning and development. Researching psychological and social aspects of ADHD helps enrich our knowledge and improve the quality of children's lives, their learning, and social integration.*

Key words: *ADHD, attention deficit hyperactivity disorder, older preschool age, educational psychology, social aspects, theoretical foundations, psychological aspects, age-specific characteristics.*

Постановка проблеми. Ритм сучасного світу ставить перед дітьми, що мають особливості розвитку, низку складних викликів та проблем у взаємодії із суспільством. Зокрема, діти, які мають розлад дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ), стикаються з різноманітними перешкодами у процесі соціальної взаємодії та адаптації. В умовах такого середовища важливо, щоб держава забезпечувала цим дітям не лише гідні умови для навчання, а й комплексну підтримку у формуванні та розвитку їхнього потенціалу.

Розлад дефіциту уваги з гіперактивністю – розлад багатьох спектрів. Головні з них – неврологічний та психологічний. Неможливість зосереджуватися, імпульсивність та надмірна активність – головні ознаки РДУГ. За останні десять років усе більше науковців досліджують цю тему. Це говорить про актуальність проблеми. А також це говорить про те, що значна кількість дітей починаючи з найменшого віку має перешкоди у розвитку гармонійної та повноцінної особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Відомо, що РДУГ починає проявлятися ще задовго до школи. Багато вітчизняних та зарубіжних науковців займалися вивченням проблеми гіперактивності у дошкільників, серед них: І. Брязгунов, Д. Оффорд, Дж. Рапопорт, К. Рідл, Н. Іовчук, У. Брек, Л. Руденко, Є. Суковський, М. Заваденко, О. Романчук, А. Алексєєва та ін.

Багато авторів-сучасників стверджують, що РДУГ у дитини має значний вплив на психічний розвиток, процес соціалізації, соціальної

адаптації та у цілому на життя дитини у дорослому віці.

О. Тохтамиш уважає, що діагностика і вияв проявів гіперактивності у дошкільному віці можуть забезпечити успішну підготовку дитини до школи та соціальної адаптації [2, с. 154].

Аналіз сучасного лонгітюдного дослідження розладу дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ) у дітей віком 4–7 років [12] показав, що 79% дітей, які відповідали «повним» критеріям РДУГ на початку дослідження, отримали діагноз принаймні на двох із трьох обстежень протягом наступних трьох років. Ці діти також продовжували виявляти функціональні порушення, особливо в академічній та соціальній сферах [13].

Останні клінічні дослідження вказують на зв'язок між РДУГ та дитячою агресією [5; 8], коморбідними руйнівними розладами поведінки [7] та розвитком дислексії у майбутньому [7; 10]. Ці результати ще раз підкреслюють важливість вчасної діагностики та втручання для корекції проявів РДУГ, що може допомогти у запобіганні можливим ускладненням у майбутньому.

З аналізу останніх досліджень робимо висновок, що прояви РДУГ помітні вже у дошкільному віці, вони є стійкими та руйнівними. Окрім того, що РДУГ є невиліковним розладом, він ще й підвищує ризик коморбідних розладів та захворювань. Незважаючи на існуючі дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців, це питання перебігу симптомів РДУГ у старших дошкільників, характеру перебігу симптомів розладу в період формування психічних новоутворень притаманних віку 5–6 років ще не досить широко розкрите.

Мета статті полягає у систематичному аналізі та висвітленні основних теоретичних аспектів прояву розладу дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ) у дітей старшого дошкільного віку та приверненні уваги до важливості виявлення РДУГ у дошкільному віці для вчасної корекції розладу, що покращить саморегуляцію, самопочуття, поведінку, соціалізацію, здатність до навчання дитини.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що розлад дефіциту уваги з гіперактивністю діагностовано у 9,5% дитячого населення США та у 5,29% дитячого населення світу [11; 12]. Сучасна асоціація дитячої та підліткової психіатрії (IACAPAP) у 2004 р. визнала розлад дефіциту уваги з гіперактивністю основною проблемою психологічного та психічного здоров'я дітей та підлітків [3, с. 36]. За неофіційними даними, точна кількість дітей, хворих на РДУГ, набагато більша, ніж показує статистика. Пов'язане це з тим, що батьки та педагоги не звертають уваги на серйозність розладу, уважають це особливістю характеру чи невихованістю дитини і не звертаються до психіатра за клінічно встановленим діагнозом.

Відомий американський клінічний психолог, професор психіатрії Медичного центру Вірджинського університету, провідний фахівець і світовий авторитет із питань РДУГ доктор Рассел А. Барклі присвятив десятки книг, досліджень, сотні лекцій для психіатрів, психологів, педагогів, студентів та батьків на тему РДУГ. Він характеризував РДУГ як розлад розвитку (Barkley, 1997). Це означає, що розвиток деяких психічних функцій не відповідає віковим нормам дитини, а має певну затримку. Варто зазначити, що затримка розвитку цих функцій не тимчасова, а хронічна. Перша дефіцитна функція – гальмування (порушення у лобній частині мозку): нерозвиненість достатнього гальмування в поведінці. Це проявляється у надмірній моторній та вербальній активності: непосидючість, балакучість тощо. Також має свій вияв когнітивна імпульсивність: миттєве прийняття рішень, готовність відразу робити те, що спало на думку, без обміркування наслідків. Із віком моторна «гіперактивність» із зовнішнього проявлення переходить у внутрішній стан: постійне відчуття потреби бути зайнятим та робити багато речей, активність розуму, думок. Як стверджує доктор Барклі, нездатність контролювати емоції – невід'ємна частина РДУГ. Проте DSM відокремили емоційну імпульсивність як коморбідний розлад. Під проблемами з регуляцією емоцій розуміють нетерпимість, швидкість виникнення гніву, легке захоплення, низький рівень витримування фрустрації тощо. У дитячому віці це спричиняє багато соціальних проблем, таких як конфлікти у спілкуванні, неслухняність, сперечання, що призводить до ускладнень у побудові гарних відносин з однолітками. Ще одним важливим аспектом прояву РДУГ є дефіцит уваги. Проте важливо розуміти, що розлад уваги при РДУГ – це не слабка здатність до уваги (сприйняття, фільтрування, обробки), а неможливість

її утримувати. Звідси витікає дефіцит мотивації, наполегливості. Тобто проблеми з плануванням цілей і мети. Аби наполегливо рухатися до мети і бути послідовним, потрібно вміти протистояти відволіканням. Людина з РДУГ надто чутлива до відволікання і переключання уваги, вона неспроможна загальмувати і не відреагувати на відволікаючий чинник. Це перемикає її на іншу діяльність, та повернутися до попередньої стає майже неможливим. Тут важливо розглянути ще один аспект у контексті РДУГ – оперативну пам'ять. Її функціонування порушене. Якщо людина зі звичайним розвитком чітко пам'ятає «що» і «коли» вона робила, то людина з РДУГ має багато незакінчених справ, про які забуває, тому що увага переключається на інше, щось, що приносить більше задоволення у моменті. Це ще раз указує на дефіцит гальмівних функцій лобної частини мозку. Підсумовуючи слова доктора Барклі, варто зазначити, що, на його думку, найвагомішим порушенням при РДУГ для вивчення й обговорення є розлад саморегуляції. Дитина з розладом дефіциту уваги не просто неуважна, вона неспроможна зупинитися та свідомо оцінити перспективу своїх дій [4].

Вивчаючи симптоми перебігу РДУГ у старших дошкільників, важливо розуміти, які психічні процеси формуються у період 5–6 років за нормального розвитку та на що дефіцит гальмування, уваги, мотивації, саморегуляції має руйнівний вплив.

Вік старшого дошкільника є фундаментальним у розвитку багатьох пізнавальних процесів дитини. Вони стають більш диференційованими. Розширюється обсяг сприймання, що сприяє зростанню обсягу уваги. Сюжетно-рольові ігри в житті дитини стають складнішими та тривалішими, що зміцнює стійкість уваги дитини та сприяє її довільності. За нормального розвитку відволікання уваги зменшується, що зумовлює кращий послідовний хід дій старшого дошкільника [1, с. 122].

Новоутворення старшого дошкільного віку – довільність особистості. Тепер дитина здатна не лише чітко слідувати настановам дорослого, а й слідувати самоінструкції. Дитина вчиться послідовності, що сприяє гарному розподілу уваги. Розвиток довільної уваги пов'язаний із появою волі, яку він може гальмувати. Дитина зосереджується на потрібному і вчиться не відволікатися на інше, навіть якщо воно більш привабливе, але не таке потрібне на цей момент [1, с. 122].

Емоційний розвиток старшого дошкільника також має значний прогрес. У період 5–6 років дошкільник учиться розпізнавати свої почуття та емоції й керувати ними відповідно до засвоєних ним норм поведінки. Емоції дитини набувають характеру інтеріоризації. На основі здатності дотримуватися суспільно прийнятних «треба» від імпульсивних бажань «хочу» – зароджується особистість дошкільника [1, с. 200].

Старший дошкільний вік є ключовим у формуванні сприйняття своєї унікальності, спроможності та ініціативності. Такий віковий період є сензитивним для розвитку уваги, мислення, пам'яті та сприйняття. І якщо у дитини є проблеми з проявом вищих психічних функцій, це може сформувати переконання дитини про себе як неуспішну і слабку особистість.

Ще одним критерієм розвитку віку старшого дошкільника є інтерес до однолітків. Дитина вчиться взаємодіяти, спілкуватися та вирішувати конфлікти. Також у цьому віці у дитини з'являється низка обов'язків та завдань: прибирання кімнати, чищення зубів, підготовка до школи, виконання інструкцій та вказівок дорослих.

Саме в період старшого дошкільника РДУГ починає себе проявляти найбільше. Із наведених вище даних можемо побачити тісний зв'язок між процесами, які дозрівають у мозку дитини, та порушеннями, характерними для розладу дефіциту уваги з гіперактивністю. Тут дитина зіштовхується з проблемами зосередженості, послідовності, посидючості та регуляції емоцій. Старший дошкільник починає усвідомлювати свої успіхи та невдачі, формує відношення до себе, відштовхуючись від реакції на неї інших людей. Тобто, посилаючись на вікову періодизацію Еріка Еріксона, у дитини-дошкільника формується «ініціатива – вина». Якщо дитина буде відчувати свою неспроможність, невдоволеність нею оточуючих, то є великий ризик сформувати упереджене ставлення дитини до себе, що тягне за собою проблеми з ініціативністю та проявленням себе у майбутньому. Діти з РДУГ мають великий ризик до формування низької, нестійкої самооцінки.

Висновки. Розлад дефіциту уваги з гіперактивністю є актуальною та надзвичайно поширеною проблемою серед дітей і дорослих. Коли

дитина формується, важливо, щоб умови її розвитку були сприятливими. Під час періоду старшого дошкільного віку діти з розладом дефіциту уваги з гіперактивністю виявляють особливу вразливість. Із наведених вище даних ми бачимо, що цей період є критичним для розвитку психіки дитини та формування її внутрішнього світу. У цей час дитина зіштовхується з численними викликами, такими як проблеми із зосередженістю, саморегуляцією та відносинами з оточуючими. Важливо надати їй підтримку та зрозуміння, щоб уникнути негативного впливу на самооцінку і подальший розвиток, сприяти позитивному ставленню дитини до себе та її успішності, що допоможе у подоланні перешкод у майбутньому. Наведений вище аналіз існуючих робіт та досліджень підкреслює важливість розуміння та підтримки дітей із РДУГ у їхньому навчанні та соціальному розвитку, а також необхідність подальших досліджень у цій сфері для розроблення ефективних підходів до лікування та підтримки цієї категорії дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. С. 122–200.

2. Крутій К.Л., Зданевич Л.В. Необхідність мультидисциплінарного підходу до розроблення освітніх програм підготовки бакалаврів до абілітаційної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і середньоосвітній школах.* 2021. № 74(3). С. 36.

3. Тохтамиш О.М. Дитяча гіперактивність: виникнення, розвиток, методи психосоціальної допомоги. *Актуальні проблеми психології.* 2005. № 1(14). С. 154–156.

4. Barkley R.A. ADHD and nature of self-control. New York, NY: Guilford Press. 1996. 410 pp with index

5. Demontis D., Walters R.K., Martin J., et al. Discovery of the first genome-wide significant risk loci for attention deficit/hyperactivity disorder. *Nature Genetics*, 2019, 51(1), 63–75.

6. Demontis D., Walters R.K., Rajagopal V.M., et al. Risk variants and polygenic architecture of disruptive behavior disorders in the context of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Nature Communications*, 2021, 12(1), 576.

7. Gialluisi A., Andlauer T.F.M., Mirza-Schreiber N., et al. Genome-wide association study reveals new insights into the heritability and genetic correlates of developmental dyslexia. *Molecular Psychiatry*, 2021, 26(7), 3004–3017.

8. Ip H.F., van der Laan C.M., Krapohl E.M.L., et al. Genetic association study of childhood aggression across raters, instruments, and age. *Translational Psychiatry,* 2021, 11(1), 413

9. Kember R.L., Merikangas A.K., Verma S.S., et al. Polygenic Risk of Psychiatric Disorders Exhibits Cross-trait Associations in Electronic Health Record Data From European Ancestry Individuals. *Biological Psychiatry,* 2021, 89(3), 236–245.

10. Kieling R., Rohde L.A. ADHD in children and adults: Diagnosis and prognosis. C*urrent Topics in Behavioral Neuroscience,* 9, 1–16.

11. Lahey B.B., Pelham W.E., Loney J., Kipp H., Ehrhardt A., Lee S.S., Willcutt E.G., Hartung C.M., Chronis A., Massetti G. Three-year predictive validity of DSM-IV attention deficit hyperactivity disorder in children diagnosed at 4-6 years of age. *The American journal of psychiatry,* 2004, 161(10), 2014–2020.

12. Larsson H., Dilshad R., Lichtenstein P., Barker E.D. Developmental trajectories of DSM-IV symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: Genetic effects, family risk and associated psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2011, 52(9), 954–963.

13. Riddle M.A., Yershova K., et al. The preschool attention-deficit/hyperactivity disorder treatment study (PATS) 6-year follow-up. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry,* 2013, 52(3), 264–278.e2.

REFERENCES:

1. Dutkevych, T.V. (2007). Dytyacha psykholohiya: Navchalnyi posibnyk [Child psychology: Educational manual]. Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

2. Krutii, K.L., & Zdanevych, L.V. (2021). Neobkhidnist mul'tydisyplinarnoho pidkhodu do rozroblennya osvitnikh prohram pidhotovky bakalavriv do abilitatsiynoi diyalnosti [The need for a multidisciplinary approach to the development of educational programs for the preparation of bachelors for habilitation activities]. *Pedahohika formuvannia tvorchykh osobystosti u vyshchii i serednioosvitnii shkolakh,* 74(3), 36 [in Ukrainian].

3. Tokhtamysh, O.M. (2005). Dytyacha hipeрактивnist: vynyknennya, rozvytok, metody psykhosotsialnoyi dopomohy [Children's hyperactivity: occurrence, development, methods of psychosocial assistance]. *Aktualni problemy psykholohii*, 1(14), 154–156 [in Ukrainian].

4. Barkley, R.A. (1996). ADHD and nature of self-control. New York, NY: Guilford Press [in English].

5. Demontis, D., Walters, R.K., & Martin, J., et al. (2019). Discovery of the first genome-wide significant risk loci for attention deficit/hyperactivity disorder. *Nature Genetics*, 51(1), 63–75 [in English].

6. Demontis, D., Walters, R.K., & Rajagopal, V.M., et al. (2021). Risk variants and polygenic architecture of disruptive behavior disorders in the context of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Nature Communications*, 12(1), 576 [in English].

7. Gialluisi, A., Andlauer, T.F.M., & Mirza-Schreiber, N., et al. (2021). Genome-wide association study reveals new insights into the heritability and genetic correlates of developmental dyslexia. *Molecular Psychiatry*, 26(7), 3004–3017 [in English].

8. Ip, H.F., van der Laan, C.M., & Krapohl, E.M.L., et al. (2021). Genetic association study of childhood aggression across raters, instruments, and age. *Translational Psychiatry*, 11(1), 413 [in English].

9. Kember, R.L., Merikangas, A.K., & Verma, S.S., et al. (2021). Polygenic Risk of Psychiatric Disorders Exhibits Cross-trait Associations in Electronic Health Record Data From European Ancestry Individuals. *Biological Psychiatry*, 89(3), 236–245 [in English].

10. Kieling, R., & Rohde, L.A. (Year). ADHD in children and adults: Diagnosis and prognosis. *Current Topics in Behavioral Neuroscience*, 9, 1–16 [in English].

11. Lahey, B.B., Pelham, W.E., Loney, J., Kipp, H., Ehrhardt, A., Lee, S.S., Willcutt, E.G., Hartung, C.M., Chronis, A., & Massetti, G. (2004). Three-year predictive validity of DSM-IV attention deficit hyperactivity disorder in children diagnosed at 4-6 years of age. *The American journal of psychiatry*, 161(10), 2014–2020 [in English].

12. Larsson, H., Dilshad, R., Lichtenstein, P., & Barker, E.D. (2011). Developmental trajectories of DSM-IV symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: Genetic effects, family risk and associated psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 52(9), 954–963 [in English].

13. Riddle, M.A., & Yershova, K., et al. (2013). The preschool attention-deficit/hyperactivity disorder treatment study (PATS) 6-year follow-up. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry,* 52(3), 264–278.e2 [in English].

УДК 373.2.091.113:005.963(478)
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.29

Галина ШКЛЯЄВА
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології та дошкільної освіти,
Обласний коледж «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А.С. Макаренка»
Полтавської обласної ради
galinashklyeva5016@gmail.com
ORCID: *0000-0002-9187-6301*

Олена БРОВАТА
завідувач відділення дошкільної та середньої освіти,
асистент кафедри педагогіки, психології та дошкільної освіти,
Обласний коледж «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А.С. Макаренка»
Полтавської обласної ради
brovataolena@ukr.net
ORCID: *0009-0004-5632-0799*

Таїсія ДОРОШЕНКО
асистент кафедри педагогіки, психології та дошкільної освіти,
Обласний коледж «Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія імені А.С. Макаренка»
Полтавської обласної ради
doroshenkot1974@gmail.com
ORCID: *0009-0004-4212-8704*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ: ІННОВАЦІЙНИЙ ПОГЛЯД

Анотація. ***Мета*** *статті полягає у дослідженні сучасних вимог національного виховання у світлі морально-духовного розвитку особистості, її розвиненості, вихованості, моральності.*

Методологія *дослідження ґрунтується на поєднанні загальнофілософського наукового мислення, психолого-педагогічних концепціях і теоріях наукового пізнання, системно-діалектичному та синергетичному підходах відображення дійсності. В основу багаторівневої системи наукового пізнання покладено методологію міждисциплінарних досліджень (загальні закони філософії та логіки наукового пізнання, закономірності та принципи педагогіки, вчення класиків вітчизняної та зарубіжної педагогіки).*

Наукова новизна *полягає в аналізі та систематизації наукової літератури з проблеми дослідження, класифікації та узагальненні психолого-педагогічних джерел щодо виховання моральності дошкільників, що дало змогу виділити теоретичні підходи до досліджуваної проблеми та допомогло сформулювати педагогічні умови виховання моральності дітей дошкільного віку.*

Висновки. *Виховання моральності дітей дошкільного віку в процесі ознайомлення з навколишнім середовищем передбачає здатність розвинути в дитині якості, що допоможуть їй стати більш гуманною та духовною. Навколишнє середовище у цьому контексті виступає природним фундаментом становлення досконалої людини, людини, яка володіє моральними чеснотами, розуміє цінності людського життя та спілкування. Отже, трансформаційні зміни у системі освіти, дошкільної у тому числі, вимагають пошуку нових підходів і методів виховного впливу на морально-духовну сферу особистості.*

Ключові слова: *моральність, моральне виховання, моральні риси особистості, гуманність, духовність, навколишнє середовище.*

Halina SHKLIAIEVA
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Regional College "Kremenchuk Anton Makarenko Humanitarian and Technological Academy"
of Poltava Regional Council
galinashklyeva5016@gmail.com
ORCID: *0000-0002-9187-6301*

Olena BROVATA
Senior Teacher, Department Assistant of Pedagogy, Psychology and Preschool Education,
Regional College "Kremenchuk Anton Makarenko Humanitarian and Technological Academy"
of Poltava Regional Council
brovataolena@ukr.net
ORCID: *0009-0004-5632-0799*

Taisa DOROSHENKO
Assistant of Pedagogy, Psychology and Preschool Education,
Regional College "Kremenchuk Anton Makarenko Humanitarian and Technological Academy"
of Poltava Regional Council
doroshenkot1974@gmail.com
ORCID: *0009-0004-4212-8704*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MORAL EDUCATION OF PRE-SCHOOL CHILDREN: AN INNOVATIVE VIEW

Abstract. The purpose *of the article is to study the modern requirements of national education in the light of the moral and spiritual development of the personality, its development, upbringing, morality.*

The research ***methodology*** *is based on a combination of general-philosophical scientific thinking, psychological-pedagogical concepts and theories of scientific knowledge, systemic-dialectical and synergistic approaches to the reflection of reality. The multi-level system of scientific knowledge is based on the methodology of interdisciplinary research (general laws of philosophy and logic of scientific knowledge, regularities and principles of pedagogy, teachings of the classics of domestic and foreign pedagogy).*

The scientific novelty *consists in the analysis and systematization of scientific literature on the problem of research, classification and generalization of psychological and pedagogical sources regarding the moral education of preschoolers, which made it possible to identify theoretical approaches to the investigated problem and helped to formulate pedagogical conditions for the education of the morality of preschool children.*

Conclusions. *Moral education of preschool children in the process of familiarization with the environment involves the ability to develop qualities in the child that will help him become more humane and spiritual. The environment in this context acts as a natural foundation for the development of a perfect person, a person who possesses moral virtues and understands the values of human life and communication. Therefore, transformational changes in the system of education, including preschool, require the search for new approaches and methods of educational influence on the moral and spiritual sphere of the individual.*

Key words: *morality, moral education, moral personality traits, humanity, spirituality, environment.*

Постановка проблеми. Актуальність проблеми виховання моральності у дітей дошкільного віку зумовлюється тим, що розвиток, становлення і формування особистісних якостей, які є підґрунтям моральної культури особистості на світоглядному рівні людини, закладаються у дитячому віці. Саме дошкільний вік є сприятливим періодом виховання культури поведінки, національно-патріотичних почуттів, ціннісного ставлення до себе та навколишнього середовища. Світоглядний фундамент особистості закладається у період дитинства як найбільш сприятливий для гармонійного та всебічного формування людини.

Моральність особистості, моральна поведінка та культура людини виступають критеріями, на яких базується розуміння ціннісного ставлення до життя, природи, навколишнього середовища. Гуманне ціннісне ставлення до людини, природи, навколишнього середовища набуває особливого значення саме в складні часи реалій воєнного стану, у якому живе наша країна більше двох років.

Аналіз психолого-педагогічних джерел із проблеми виховання моральності дошкільників дає підстави стверджувати, що моральність розуміється у поєднанні об'єктивного та суб'єктивного сприйняття світу, практично-духовної сфери особистості з мотивами та результатами діяльності [1]. Говорячи про моральність людини, ми розуміємо, перш за все, високу моральну культуру та поведінку. Філософи характеризують моральність за допомогою вчинків, які можуть бути добрими чи поганими, справедливими чи несправедливими.

На думку Ф. Гегеля, «людина робить будь-який моральний учинок, проте це не дає можливості вважати її доброчинною або морально привабливою; такою вона стає лише тоді, коли моральні вчинки та моральна поведінка стануть постійною рисою її характеру» [5]. Нам імпонує таке розуміння моральності та моральних рис особистості, вони орієнтовані на моральну поведінку і схильність поводити себе саме так, а не інакше, що вказує на моральний вибір та моральну свідомість особистості.

Розвитку моральних рис особистості сприяє емоційна чутливість, таке усвідомлення мотивів власної поведінки, що спроможне впоратися з бажаннями (за В. Котирло). Засвоюючи досвід попередніх поколінь, дошкільний вік є найбільш сприятливим для опанування моральних нормам та правил. Психологічні дослідження Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Ельконіна та ін. довели, що контролювати поведінку дітей можливо за допомогою знань про моральні цінності людства (цінність життя людини, природи, навколишнього середовища).

Аналіз джерел та останніх досліджень. Проблемі виховання моральності дошкільників присвячено праці відомих педагогів, філософів, культурологів, психологів. Науковці розглядають виховання моральних рис людини в різних аспектах. Вітчизняні вчені А. Богуш, І. Бех, О. Кононко, В. Кузь, О. Савченко, орієнтуючись на особистісно-орієнтований підхід у вихованні, морально-духовний розвиток дитини розглядають як важливий критерій духовного життя суспільства. Дослідження відомих психологів (Л. Виготський, В. Крутецький, І. Бех, Г. Костюк, Я. Пономарьов) переконливо доводять, що морально-духовні цінності та настанови визначають життя та майбутнє підростаючого покоління [3–5].

М. Левківський, А. Гончаренко, Н. Хіміч, В. Кірічок вивчали особливості виховання культури поведінки дитини з орієнтацією на культуру міжособистісного спілкування та морально-етичні цінності суспільства, значну увагу приділяли розвитку емоційної сфери особистості. Учені довели залежність поведінки дитини від соціального середовища, виховання культури спілкування та культурної поведінки [8].

У цьому контексті зазначимо, що важливим аспектом прояву моральності людини виступає культура спілкування, зокрема моральні риси особистості. Змістовну частину моральних рис становлять дії та вчинки, мотиви поведінки, моральні принципи і вимоги, які мотивуються поведінкою людини. Моральність виявляється всюди: у манерах поведінки та спілкування, повсякденному житті, трудовій діяльності, відношенні людини до навколишнього середовища та самої себе.

Зазначимо, що внутрішній світ людини може відрізнятися від його зовнішнього сприйняття дійсності. Отже, такі моральні риси, як чуйність, повага, ввічливість, доброта, справедливість, виявляються у моральній поведінці та опосередковуються свідомістю особистості.

На внутрішні регулятори поведінки дітей указує О. Запорожець, орієнтуючись на засвоєння морально-етичних знань про добро і зло. Слід звернути увагу, що Л. Божович довела відповідність внутрішніх потреб особистості навколишньому середовищу, що оточує дитину. Учена довела цілісний зв'язок моральних рис, почуттів, свідомості з моральною поведінкою дитини, звертаючи особливу увагу на важливість взаємодії дитячого колективу, засвоєння моральних норм саме за допомогою внутрішнього світу дитини, саме тоді моральні риси формуються та стають підґрунтям моральної свідомості особистості [7, с. 201].

Аналіз наукових праць дав змогу зрозуміти, що важливим засобом виховання моральності виступає спілкування з дорослими, у процесі якого діти опановують знання про моральні норми та правила, засвоюють зразки моральної поведінки, формують власну свідомість і самосвідомість.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та запропонувати педагогічні умови виховання моральності дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Гуманізація та демократизація системи освіти яскраво про-

стежуються у дослідженнях останніх років. Учені, зокрема, наголошують на важливості особистісно-орієнтованого виховання та значної ролі морально-ціннісних орієнтирів особистості. Указуючи на унікальність та неповторність кожної особистості, дослідники наголошують на вихованні морально-ціннісного ставлення дитини до життя, поваги іншої людини, ціннісного відношення до природи та навколишнього середовища.

І. Бабій писав, що «знання моральних норм і правил, моральна поведінка веде людину до спорідненого світу поваги, довіри, відповідальності, засвоєнні морального досвіду попередніх поколінь, подоланню культурно-ціннісних обмежень, розвитку емоційної, інтелектуальної та культурної сфер життя особистості» [1].

Для ефективного виховання моральності дошкільників нами були розроблені педагогічні умови, які разом із методами та формами виховної роботи сприяли процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Під педагогічними умовами ми розуміємо цілісну систему психолого-педагогічних впливів на особистість дошкільника, яка б стимулювала та мотивувала дитину до саморозвитку морально-ціннісних орієнтирів. Ми вважаємо доцільним розглядати педагогічні умови як сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, що визначають достатній рівень якісного оволодіння дошкільниками морально-ціннісними компонентами емоційного ставлення до отриманих знань і уявлень, відповідальної поведінки в усіх видах діяльності.

Отже, теоретичний пошук і результати діагностики рівня вихованості моральних рис дошкільників у процесі ознайомлення з навколишнім середовищем надали можливість запропонувати цілісну систему педагогічних умов, спираючись на які можна отримати ефективний результат вихованості моральних рис дітей дошкільного віку.

Серед педагогічних умов виховання моральності дошкільників зазначимо:

– формування навичок морально-ціннісної поведінки на основі вироблення системи знань про моральні норми і цінності людського життя у взаємодії з навколишнім середовищем;

– оптимізацію взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї у єдності змістово-педагогічного, ціннісно-комунікативного та результативно-аксіологічного аспектів суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

– підвищення компетентності вихователів і батьків дітей щодо виховання моральних рис у процесі спілкування з навколишнім середовищем.

Перша педагогічна умова – формування навичок морально-ціннісної поведінки на основі вироблення системи знань про моральні норми і цінності людського життя у взаємодії з навколишнім середовищем визначала виховання самостійності у дошкільників як підґрунтя морально-етичного ставлення до життя та довкілля, власної поведінки та активізацію інтересу до суб'єктного досвіду щодо єдності здоров'я, життя, поведінки та навколишнього середовища. Досвід дітей дошкільного віку формувався в усіх видах діяльності як активна участь у житті, самостійному виборі поведінки, використанні різних вправ, прийомів самооцінки та саморегуляції. Метою даної педагогічної умови стало усвідомлене ставлення дошкільника до свого здоров'я, життя, збереження довкілля та морально-ціннісна поведінка.

Дієвим засобом виховання моральних рис дошкільників у процесі ознайомлення з навколишнім середовищем визначено краєзнавчу діяльність, яка об'єднувала три аспекти: пізнавальний, виховний і оздоровчий. У цьому контексті доцільно вказати на всебічний гармонійний розвиток особистості. До різновидів краєзнавчої діяльності дошкільників ми відносимо цільові прогулянки, походи, екскурсії, ігри-естафети, рухливі ігри, спортивні змагання. Запропоновані види активної пізнавальної діяльності активізують засвоєння елементів навколишнього середовища, збагачують емоційно-вольову сферу дошкільників, виховують спостережливість, ціннісне ставлення до довкілля, задовольняючи потребу дитини у самовираженні та самопізнанні.

Щодо другої педагогічної умови – оптимізації взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї у єдності змістово-педагогічного, ціннісно-комунікативного та результативно-аксіологічного аспектів суб'єкт-суб'єктної взаємодії – нами запропоновано цілеспрямовану діяльність щодо єдності, взаємозумовленості та співпраці спільних дій усіх учасників освітнього процесу. Така взаємозумовленість ґрунтується на розумінні єдиних цілей, взаємозалежності та зумовленості партнерської взаємодії, що забез-

печується позитивними результатами виховного впливу на дітей дошкільного віку у світлі виховання моральних рис дошкільників.

Говорячи про підвищення компетентності вихователів і батьків дітей щодо виховання моральних рис у процесі спілкування з навколишнім середовищем (запропонована нами третя педагогічна умова), зазначимо, що проводилися методичні семінари для вихователів і батьків дітей із метою підвищення професійно-педагогічної компетентності. Педагогам і батькам запропоновано створити творчу пошукову групу, яка вивчала питання становлення моральних рис особистості засобами спілкування з довкіллям, проводилися методичні семінари, творчі зустрічі, на яких педагоги та батьки обмінювалися думками, шукали елементи ефективного цілеспрямованого впливу на виховання дошкільників.

Отже, ціннісно-комунікативний аспект міжсуб'єктної взаємодії позитивно сприяє налагодженню партнерських взаємовідносин між учасниками виховного процесу, пробуджує почуття довіри, відкритості та взаємодопомоги у суб'єкт-суб'єктній взаємодії у системі «людина – людина», що позитивно вплинуло на формування моральних рис і моральної поведінки дітей дошкільного віку. Змістово-організаційний аспект педагогічної взаємодії націлений на становлення сприятливого емоційного та психолого-педагогічного мікроклі-

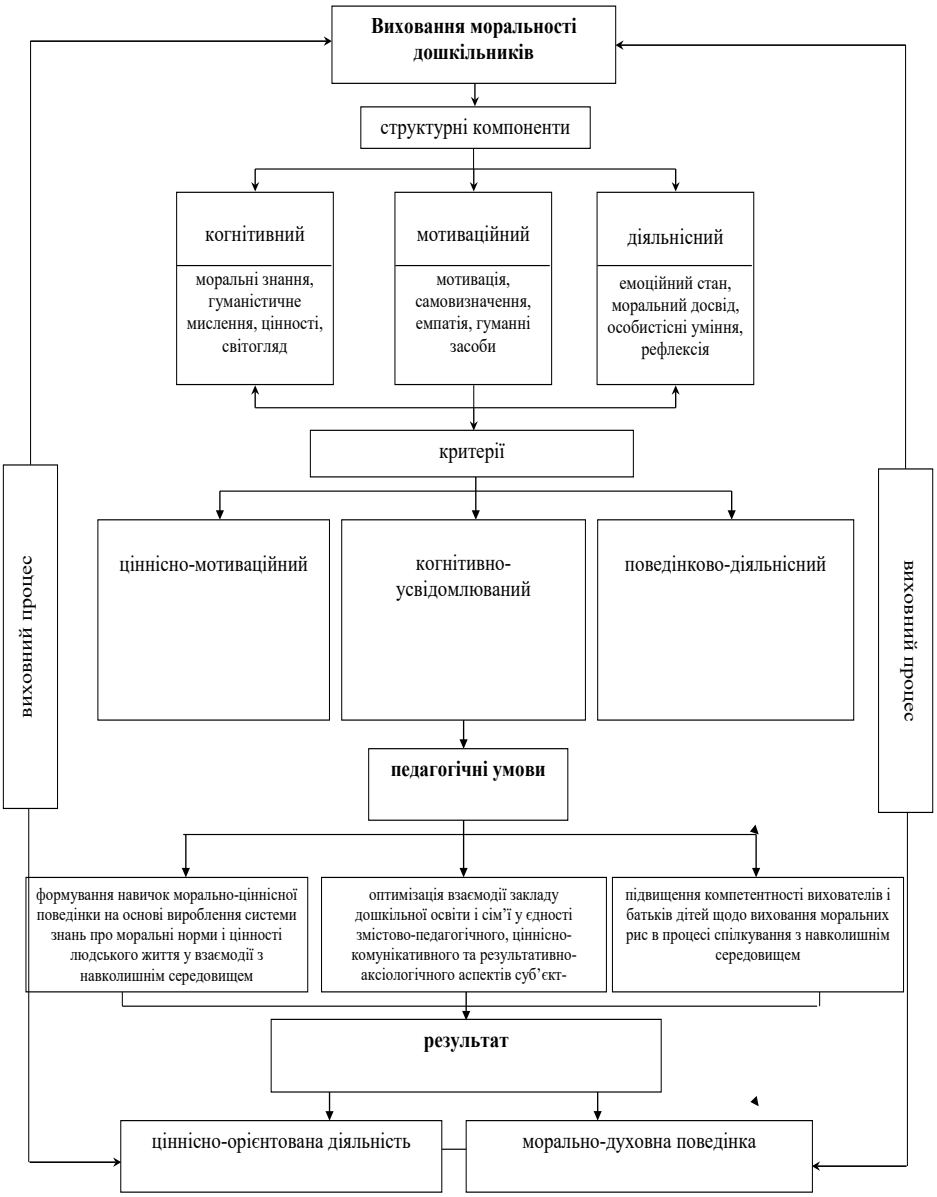

Рис. 1. Структурна схема виховання моральності дошкільників

мату в педагогічному, батьківському та дитячому колективах. Учасники освітнього процесу допомагали один одному, спільно організовували різні заходи для дошкільників з урахуванням інтересів дітей. Результативно-аксіологічний аспект взаємодії базувався на управлінських рішеннях та регулюванні практичної діяльності всіх учасників освітнього процесу.

Таким чином, цілісна педагогічна взаємодія у єдності всіх аспектів організаційного впливу передбачала оперативне регулювання та допомогу в реалізації основних завдань діяльності педагогічного, батьківського та дитячого колективів на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, доброчесності, порядності, допомоги у вирішенні питання виховання моральних рис дошкільників у процесі ознайомлення дітей із навколишнім середовищем.

Взаємозумовленість цілісного виховного впливу відображено у структурній схемі виховання моральності дітей дошкільного віку (рис. 1).

Висновки. Спираючись на принципи гуманної педагогіки, ми пропонуємо організацію виховного впливу на внутрішній світ дошкільника будувати на цілісному взаємозв'язку родинної педагогіки, педагогіки добра і серця та сучасних методах виховання всебічно розвинутої особистості. Базуючись на тому, що моральні якості дитини зароджується у родині, наголошуємо на спільній діяльності педагогів закладу дошкільної освіти та батьків дошкільників.

У цьому контексті слід звернути увагу на те, що вихователі – це наставники, які не лише допомагають дитині пізнати навколишнє середовище, а й закладають основи морально-ціннісної поведінки, порушуючи інноваційні вимоги виховання сучасного погляду на навколишнє середовище як основу життя, здоров'я та існування людства.

Підсумовуючи результати наукового пошуку, зазначимо, що принципово новим підходом до підготовки сучасного вихователя як компетентного фахівця виступають готовність до впровадження інноваційних форм і методів виховання підростаючого покоління, переосмислення сутнісного складника процесу виховання, зокрема використання інноваційних підходів. Ґрунтуючись на розумінні виховання як цілісного педагогічного впливу на особистість дитини, виховання моральності розглядається у контексті соціалізації дитини та культури поведінки стосовно навколишнього світу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабій І.Б. Засоби народної педагогіки та шляхи їх використання у моральному вихованні дошкільників. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 6–7(105–106). С. 124–126.
2. Базовий компонент дошкільної освіти України. Дошкільне виховання. 2021.
3. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ ; Чернівці : Букрек, 2018. 296 с.
4. Бех І.Д. Формування ціннісних орієнтацій у процесі становлення особистості. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія «Педагогічні та історичні та фізико-математичні науки»*. 2016. Вип. 51. С. 120–124.
5. Заболоцька С.І. Психологічні умови розвитку моральних форм поведінки у навчально-ігровій діяльності дошкільників : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Острог, 2013. 210 с.
6. Кононко О.Л. Духовність, душевність, моральність.... *Дошкільне виховання*. 2014. № 11. С. 3–8.
7. Кручек В.А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування. Київ : ДАКККіМ, 2017. 273 с.
8. Ладивір С.О., Долинна О.П., Котирло В.К. Виховання гуманних почуттів у дітей. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 168 с.
9. Муляр Н.А. Ціннісні орієнтації української родини у морально-етичному вихованні дитини. *Молодь і ринок*. 2019. № 9. С. 119–124.
10. Поніманська Т.І., Дичківська І.М., Козлюк О.А., Кузьмук Л.І. Соціальний розвиток дитини (середній дошкільний вік). Київ : Ґенеза, 2013. 88 с.

REFERENCES:

1. Babii, I.B. (2019). *Zasoby narodnoi pedahohiky ta shliakhy yikh vykorystannia u moralnomu vykhovanni doshkilnykiv [Means of folk pedagogy and ways of their use in moral education of preschoolers]. Imidzh suchasnoho pedahoha – The image of a modern teacher,* (6–7(105–106)), 124–126 [in Ukrainian].
2. *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity Ukrainy* (2021) *[Basic component of preschool education in Ukraine]. Preschool education – Doshkilne vykhovannia* [in Ukrainian].

3. Bekh, I.D. (2018). *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei: monohrafiia [Personality on the way to spiritual values: monograph].* Kyiv ; Chernivtsi : Bukrek. 296 [in Ukrainian].

4. Bekh, I.D. (2016). Formuvannia tsinnisnykh oriientatsii v protsesi stanovlennia osobystosti [The formation of value orientations in the process of personality formation]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriia: pedahohichni ta istorychni ta fizyko-matematychni nauky – Scientific notes of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova. Series: pedagogical and historical and physical and mathematical sciences*. Vol. 51. K., 120–124 [in Ukrainian].

5. Zabolotska, S.I. (2013). Psykholohichni umovy rozvytku moralnykh form povedinky u navchalno-ihrovii diialnosti doshkilnykiv [Psychological conditions for the development of moral forms of behavior in educational and play activities of preschoolers]. *Extended abstract of Candidate's thesis.* Nats. un-t «Ostroz. akad.» Ostroh*,* 210 [in Ukrainian].

6. Kononko, O.L. (2014). Dukhovnist, dushevnist, moralnist.... [Spirituality, spirituality, morality...]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education.* 11, 3–8 [in Ukrainian].

7. Kruchek, V.A. (2017). Psykholoho-pedahohichni osnovy mizhosobystisnoho spilkuvannia [Psychological and pedagogical foundations of interpersonal communication]. K.: DAKKKiM, 273 [in Ukrainian].

8. Ladyvir, S.O., Dolynna, O.P., & Kotyrlo, V.K. (2010). *Vykhovannia humannykh pochuttiv u ditei [Education of humane feelings in children]*. Ternopil: Mandrivets, 168 [in Ukrainian].

9. Muliar, N.A. (2019). Tsinnisni oriientatsii ukrainskoi rodyny u moralno-etychnomu vykhovanni dytyny [Value orientations of the Ukrainian family in the moral and ethical education of the child]. *Molod i rynok – Youth and the market.* 119–124 [in Ukrainian].

10. Ponimanska, T.I., Dychkivska, I.M., Kozliuk, O.A., & Kuzmuk, L.I. (2013). *Sotsialnyi rozvytok dytyny (serednii doshkilnyi vik) [Social development of the child (middle preschool age)].* K.: Geneza*,* 88 [in Ukrainian].

УДК 130:004.8+378
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.30

Марія ЩЕДРІНА
аспірантка Інституту вищої освіти,
Національна академія педагогічних наук України,
лекторка,
Наньянська політехніка, Сінгапур
mariia_shchedrina@nyp.edu.sg
ORCID: *0000-0002-0214-2024*

Ірина ДРАЧ
доктор педагогічних наук, професор,
директор Інституту вищої освіти,
Національна академія педагогічних наук України
i.drach@ihed.org.ua
ORCID: *0000-0001-7501-4122*

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЗАКЛАДАМ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

Анотація. Метою *статті є розроблення рекомендацій для університетів України щодо створення власних інституційних політик використання ШІ з урахуванням проведеного порівняльного аналізу існуючих міжнародних політик використання ШІ в освітній сфері. Для досягнення поставленої нами мети було застосовано такі* ***методи****: теоретичний метод – для аналізу наявних міжнародних політик (рекомендацій та статутів) щодо використання ШІ; метод систематизації, узагальнення й інтерпретації отриманих нами даних; метод екстраполяції було використано на останній стадії дослідження під час аналізу даних задля формування висновків щодо динаміки тенденцій посилення рекомендацій щодо використання ШІ у вищій освіті.* ***Наукова новизна*** *полягає у здійсненні аналізу міжнародних політик щодо використання та впровадження ШІ у сфері освіти. Серед них – документи Організації Об'єднаних Націй із питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) та Європейської Комісії. Разом із представленим оглядом міжнародних політик використання ШІ розглянуто одну нині існуючу в Україні державну стратегію – «Національну стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні на 2021–2030 рр.».* ***Висновки****. За результатами проведеного аналізу було розроблено рекомендації для закладів вищої освіти України щодо створення власних інституційних політик використання ШІ з урахуванням проведеного порівняльного аналізу існуючих міжнародних політик використання ШІ в освітній сфері. Запропоновано рекомендації за такими десятьма критеріями: 1) рівний доступ до використання ШІ; 2) інклюзивність; 3) якість освіти; 4) етика; 5) прозорість; 6) підготовка викладачів; 7) студентоцентрованість; 8) залучення стейкхолдерів; 9) захист приватності та даних; 10) неперервне навчання.*

Ключові слова: *штучний інтелект, генеративний штучний інтелект, освітні політики, інституційні політики.*

Mariia SHCHEDRINA
PhD student of the Institute of Higher Education,
National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Lecturer,
Nanyang Polytechnic, Singapore
mariia_shchedrina@nyp.edu.sg
ORCID: *0000-0002-0214-2024*

Iryna DRACH
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Director of the Institute of Higher Education,
National Academy of Educational Sciences of Ukraine
i.drach@ihed.org.ua
ORCID: *0000-0001-7501-4122*

INSTITUTIONAL RECOMMENDATIONS ON THE IMPLEMENTATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The purpose *of this article is to develop recommendations for Ukrainian universities to create their own institutional policies for the use of AI, considering a comparative analysis of existing international AI policies in the education sector. To achieve this goal, the following* ***methods*** *were employed: a theoretical method for analyzing existing international policies (recommendations and statutes) on AI use; systematization, generalization, and interpretation of the data obtained; and an extrapolation method was used in the final stage of the study during data analysis to form conclusions about the dynamics of trends in strengthening AI use recommendations in higher education.* ***The scientific novelty*** *lies in the analysis of international policies on the use and implementation of AI in the education sector. This includes documents from the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), and the European Commission. Alongside the presented review of international AI usage policies, an existing national strategy in Ukraine, the "National Strategy for the Development of Artificial Intelligence in Ukraine for 2021–2030," was considered.* ***Conclusions****. As a result of the analysis, recommendations were developed for higher education institutions in Ukraine on creating their own institutional AI use policies, taking into account a comparative analysis of existing international AI policies in the educational sector. Recommendations are proposed based on the following ten criteria: 1) equal access to AI use; 2) inclusiveness; 3) quality of education; 4) ethics; 5) transparency; 6) teacher preparation; 7) student-centeredness; 8) stakeholder engagement; 9) privacy and data protection; 10) lifelong learning.*

Key words: *artificial intelligence, generative artificial intelligence, educational policies, institutional policies.*

Постановка проблеми. Разом зі стійким розвитком штучного інтелекту (ШІ) змінюється як система освіти, так і весь світ у цілому. ChatGPT як один із різновидів ШІ, створеного за допомогою штучної нейронної мережі, вже зараз спрощує освітній процес для всіх його учасників. Наприклад, розумне використання технологій ШІ в освітньому процесі може дати викладачам додатковий час і свободу для підвищення своєї продуктивності [12]. Згідно з інформацією, отриманою від ChatGPT-4, станом на квітень 2024 р. було зареєстровано 180,5 млн користувачів, 100 млн з яких є активними користувачами цього чат-боту щотижня [11]. Саме завдяки такій великій кількості користувачів, що популяризують його використання, необмеженій кількості запитів на людину та безкоштовному відкритому доступу для будь-кого у світі, хто під'єднаний до мережі Інтернет, застосування цього чат-боту стало невід'ємною частиною сьогодення для багатьох у всьому світі. Очевидно, що серед цього контингенту є освітяни, студенти та науковці. Кожна із цих категорій користувачів ChatGPT має свої причини для його використання, беручи до уваги широкий спектр його функціоналу.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Однак варто зауважити, що з використанням ChatGPT постають і нові проблеми та виклики у системі вищої освіти. Наприклад, одними з таких викликів є недотримання норм академічної доброчесності [1]; відсутність регламентації використання ChatGPT у контексті посилання на частково або повністю згенеровані ним текстові масиви; потенційна можливість повного або часткового фальшування інформації тощо. Ураховуючи ці чинники, країни працюють над національними політиками та стратегіями для

збільшення спектру переваг ШІ та мінімізації загроз, які він створює [5]. Висновки актуальних досліджень підкреслюють нагальну потребу в чітких політиках щодо використання ШІ в освітньому контексті [9]. На нашу думку, відсутність чітких норм використання ШІ, у тому числі й ChatGPT, може загострити вже до того наявні слабкі місця систем освіти на глобальному рівні.

Згідно з даними онлайн-порталу Організації економічного співробітництва та розвитку, вивченням ШІ в України найактивніше займаються Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (на першому місці), Національний університет «Львівська політехніка» (на другому місці) та Київський національний університет імені Тараса Шевченка (на третьому місці). Однак варто зауважити, що кількість досліджень у галузі ШІ серед університетів значно впала у 2023 р. порівняно з 2022-м. Винятком у цій тенденції є Національний університет «Львівська політехніка», який єдиний з українських університетів, представлених в інфографіці, збільшив кількість своїх досліджень у сфері ШІ. Це означає, що тема ШІ є актуальною для вітчизняних досліджень.

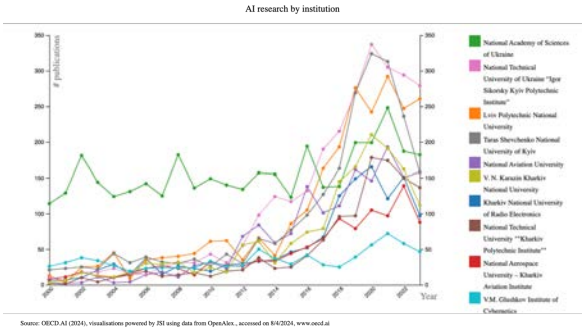

Рис. 1. Дослідження у галузі ШІ, які проводяться у ЗВО України

Джерело: OECD AI (2024)

На сайті Організації економічного співробітництва та розвитку вказано, що в Україні наявна та дійсна державна політика у сфері використання ШІ – «Національна стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні на 2021–2030 рр.». Ця стратегія була розроблена Інститутом проблем штучного інтелекту НАН України у 2021 р. На разі це єдиний національний документ, який розглядає використання ШІ у науковій діяльності та освіті. У підрозділі 7.2 «Штучний інтелект у науковій діяльності та освіті» зазначено: *«Національна стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні передбачає розвиток основних напрямів ШІ як окремих наукових напрямів: нечіткі множини та нечітка логіка, штучні нейронні мережі, гібридні нейро-нечіткі та нечітко нейронні мережі, біоінспіровані метаевристичні алгоритми оптимізації (еволюційні та мультиагентні алгоритми, алгоритми, що імітують фізичні та інші процеси), комп'ютерний зір, опрацювання природної мови (машинний переклад, розпізнавання мовлення, ідентифікація мови, чат-боти, віртуальні помічники, відповіді на запитання, резюмування, розпізнавання іменованих об'єктів, аналіз емоційного забарвлення тощо), біоінформатика, машинне навчання і под. Передбачено впровадження методів і технологій ШІ в інших наукових сферах, а також розвиток міждисциплінарних досліджень на перетині штучного інтелекту та інших галузей науки»* [4]. Водночас у зазначеному документі не йдеться про практичні механізми впровадження ШІ, що забезпечують дотримання етичних принципів.

Окрім цього, на думку вітчизняних учених О. М. Куракіна та О. М. Скрябіна [3], незважаючи на наявність розробленої «Стратегії розвитку штучного інтелекту в Україні на 2022–2030 рр.» та прийнятий Закон «Про авторське право та суміжні права», *«зроблені кроки не дозволяють встановити загальноприйняті правила та норми використання штучного інтелекту».*

Мета статті. Метою статті є розроблення рекомендацій для університетів України щодо створення власних інституційних політик використання ШІ з урахуванням проведеного порівняльного аналізу існуючих міжнародних політик використання ШІ в освітній сфері. Для досягнення поставленої нами мети було застосовано такі методи: *теоретичний метод* – для аналізу наявних міжнародних політик (рекомендацій та статутів) щодо використання ШІ; *метод систематизації, узагальнення й інтерпретації* отриманих нами даних; *метод екстраполяції* було використано на останній стадії дослідження під час аналізу даних задля формування висновків щодо динаміки тенденцій посилення рекомендацій щодо використання ШІ у вищій освіті.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняні науковці [2] виділили десять принципів використання ШІ у документах ЮНЕСКО, ОЕСР та ЄС. До них належать: 1) сталий розвиток і добробут; 2) пропорційність та ненанесення шкоди; 3) обізнаність та грамотність; 4) справедливість, рівність і відсутність дискримінації; 5) людиноцентрованість; 6) прозорість і зрозумілість; 7) безпека і захист; 8) відповідальність і підзвітність; 9) захист приватних даних та управління даними; 10) багатостороннє та адаптивне управління і співпраця.

Із метою проведення аналізу наявних політик щодо використання ШІ та вивчення, чи відповідають вони вище наведеним принципам, нами було проаналізовано такі документи, опубліковані у хронологічному порядку:

1. Рамка ІКТ-компетентностей для вчителів (ЮНЕСКО, 2018).
2. Пекінський консенсус щодо використання ШІ у сфері освіти (ЮНЕСКО, 2019).
3. Рекомендації з питань етики та використання надійного ШІ (Європейська Комісія, 2019).
4. Рекомендації щодо етичного використання ШІ і даних у викладанні та навчанні для освітян (Європейська Комісія, 2022).
5. Методологія оцінки готовності: Інструмент Рекомендацій з етики ШІ (ЮНЕСКО, 2023).
6. Живі рекомендації щодо відповідального використання генеративного ШІ в дослідженнях (Європейська Комісія, 2024).
7. Рекомендації Ради з питань ШІ (Організація економічного співробітництва та розвитку, 2024).

«Рамка ІКТ-компетентностей для вчителів» була розроблена й опублікована ЮНЕСКО у 2018 р. Незважаючи на те що вона переважно фокусується на засадах розвитку ІКТ-компетентностей серед викладачів, у цьому документі вперше зазначається, що використання ШІ належить до майбутніх викликів для вчителів. У документі йдеться про відсутність усталеного загальноприйнятого тлумачення поняття «штучний інтелект». Натомість сутність поняття ШІ розглядається у контексті, коли *«машини, зокрема комп'ютери, моделюють людське мислення чи поведінку, яку люди асоціюють із людським інтелектом, наприклад навчання, мову та вирішення проблем. Ці процеси включають навчання (отримання інформації та правил для використання цієї інформації), міркування (використання правил для висновків) і самовиправлення. Застосування штучного інтелекту включає експертні системи, розпізнавання мови та обробку природної мови, машинне бачення та технології зображень. Останні розробки стали можливими завдяки прогресу в алгоритмах «машинного навчання» та «глибокого навчання» у поєднанні з наявністю величезної обчислювальної потужності та доступу до великих даних»* [13]. Підкреслюється, що нині *«системи ШІ використовуються в освіті у формі «кастомізованого» контенту за допомогою адаптивних навчальних програм і програмного забезпечення, відстеження та моніторингу діагностики, автоматизації оцінювання та навіть створення репетиторів ШІ. Він і надалі надаватиме нові можливості для удосконаленого навчання, створення нових форм навчань та пропонуватиме більш гнучкі шляхи навчання протягом усього життя. Тим не менше поряд із проникненням штучного інтелекту в освіту зростає занепокоєння щодо питань етики, безпеки даних і прав людини».*

У документі акцентується увага на важливості усвідомлення викладачами того, що використання ІКТ та ШІ в освітньому процесі необхідно узгоджувати з національними освітніми пріоритетами. Дана рамка ІКТ-компетентностей для вчителів зазначає, що викладачі мають усвідомлювати свою важливу роль у підготовці наступного покоління до ефективної й продуктивної ролі як членів суспільства. У документі йдеться про три рівні знань для розвитку ІКТ-компетентностей у викладачів. Для оволодіння цими компетентностями необхідно, по-перше, на рівні отримання знань ознайомитися з наявними освітніми політиками, по-друге, на рівні поглиблення знань застосовувати ці політики під час освітнього процесу та, по-третє, на рівні створення знань критично оцінювати національні політики реформування освіти та пропонувати нові альтернативні шляхи для її вдосконалення.

Отже, із цього випливає, що вже у 2018 р. ЮНЕСКО чітко прогнозувало майбутню появу національних директив щодо використання ІКТ та ШІ в освітньому процесі. Варто звернути увагу на те, що в документі йдеться про зростаюче

занепокоєння щодо питань етики, безпеки даних та прав людини у контексті використання ШІ у сфері освіти, однак чіткі директиви щодо подолання цих викликів у тексті документу відсутні.

Рік по тому, з 16 по 18 травня 2019 р., була проведена міжнародна конференція з питань ШІ та освіти, серед яких було 50 міністрів та заступників міністрів, а також близько 500 представників із понад 100 країн – членів ООН, наукових закладів, громадськості та приватного сектору. Делегати конференції зібралися у Пекіні (Китайська Народна Республіка) для обговорення нагальних питань використання ШІ у світі, що швидко розвивається. Конференція, організована ЮНЕСКО спільно з урядом Китаю, стала майданчиком для підтвердження зобов'язань щодо Цілі сталого розвитку № 4 у рамках порядку денного на період до 2030 р., акцентуючи увагу на вдосконаленні освітніх систем через інтеграцію ШІ. Ціль сталого розвитку № 4 спрямована на забезпечення інклюзивної та справедливої якісної освіти та сприяння можливостям навчання протягом усього життя для всіх. Ця мета сприяє зменшенню диспропорцій і нерівностей в освіті як щодо доступу, так і якості освітніх процесів. Учасники наголосили на потребі в політичних ініціативах, які б систематично впроваджували ШІ у сферу освіти для інновацій у навчанні та викладанні, а також для прискорення реалізації відкритих та гнучких освітніх систем, які забезпечували б рівний, актуальний та високоякісний навчальний процес для всіх, хто робить свій внесок у досягнення цілей сталого розвитку та спільного майбутнього людства. Зустріч підтвердила зобов'язання щодо застосування новітніх технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних, для зміцнення освітніх систем, розширення доступу до освіти для всіх, підвищення якості та ефективності навчання, а також забезпечення більш справедливого та ефективного надання освітніх послуг.

Окрім цього, конференція розглянула останні на той момент тенденції у розвитку ШІ та його істотний вплив на суспільства, економіку та ринок праці, а також на системи освіти й навчання протягом життя. Було розглянуто наслідки використання ШІ у рамках майбутнього працевлаштування та розвитку навичок, а також його потенціал для радикальної зміни основоположних основ освіти, викладання та навчання. Результатом плідної роботи делегатів конференції став «Пекінський консенсус щодо ШІ та освіти».

«Пекінський консенсус щодо штучного інтелекту та освіти» став переліком керівних принципів і рекомендацій, спрямованих на використання потенціалу ШІ для вдосконалення та впровадження інновацій в освіті, одночасно вирішуючи етичні проблеми та забезпечуючи справедливий доступ до навчальних ресурсів із використання ШІ.

У «Пекінському консенсусі» [14] делегати конференції визнали стрімкий розвиток сфери ШІ, широкий спектр і різноманітність його термінологічних визначень, а також необхідність диверсифікації застосувань у різних контекстах та врахування етичних викликів, які він породжує. Окрім цього, делегати підкреслили роль унікальності людського інтелекту, який створив ШІ для потреб людства. Згадуючи принципи, закладені в «Загальній декларації прав людини», учасники конференції письмово зафіксували прихильність ЮНЕСКО до гуманістичного підходу використання ШІ з метою захисту прав людини та підготовки кожної особи з належними цінностями та навичками, необхідними для ефективної взаємодії людини та машини в житті, навчанні та праці, а також для принципів сталого розвитку. Слід додати, що акцент було поставлено на тому, що розвиток ШІ повинен бути під контролем людини і центрований навколо особистості; що застосування ШІ має служити людям для посилення людських здібностей; що ШІ має бути розроблений в етичний, недискримінаційний, справедливий та прозорий спосіб і має проходити належний аудит. При цьому вплив ШІ на людей та суспільство слід відстежувати та оцінювати на всіх етапах.

Вагомим внеском у результат конференції було прийняття рекомендацій урядам та іншим зацікавленим сторонам держав – членів ЮНЕСКО, згідно з їхнім законодавством, політиками та практиками щодо розгляду можливості впровадження відповідних дій у відповідь на освітні можливості та виклики, представлені ШІ. Було виділено десять рекомендацій для подолання можливих викликів, пов'язаних із використанням ШІ в освіті, у рамках таких контекстів:

Рекомендація 1: Планування політик щодо використання ШІ в освіті.

Рекомендація 2: Належне управління освітою.

Рекомендація 3: Розширення можливостей викладачів.

Рекомендація 4: ШІ для навчання та оцінювання результатів навчання.

Рекомендація 5: Розвиток цінностей і навичок для життя та роботи в епоху ШІ.

Рекомендація 6: Підтримка освіти впродовж життя.

Рекомендація 7: Забезпечення рівноправного та інклюзивного використання ШІ.

Рекомендація 8: ШІ в рамках гендерної рівності.

Рекомендація 9: Забезпечення етичного, прозорого та піддатливого перевірці використання освітніх даних та алгоритмів.

Рекомендація 10: Моніторинг, оцінювання та проведення досліджень.

Основні положення кожної з рекомендацій ми розглянемо у нижченаведеній таблиці.

Для успішного дотримання рекомендацій по цих десяти пунктах учасники конференції рекомендували перелік заходів для міжнародних організацій та партнерів, які діють у галузі ШІ. По-перше, необхідно відстежувати, як розбіжності у розвитку та застосуванні ШІ впливають на глобальну нерівність з акцентом на регіони, які потребують особливої уваги, такі як Африка та найменш розвинуті країни. По-друге, важливо координувати зусилля для забезпечення справедливого використання ШІ в освіті, обмінюватися знаннями та ресурсами для зміцнення потенціалу з повагою до прав людини. По-третє, потрібно стимулювати передові дослідження та інновації у сфері ШІ для підвищення якості освіти і розробляти міжнародні та національні стратегії для відповідального розвитку і використання ШІ в освітньому процесі. По-четверте, створення інформаційних платформ та розроблення керівних принципів для ШІ в освіті сприятимуть ефективному використанню цих технологій. На думку делегатів конференції, ЮНЕСКО повинна відігравати провідну роль у цьому процесі, підтримуючи інтеграцію навичок ШІ у педагогічні програми, та розширювати міжнародну співпрацю у цій галузі. На нашу думку, «Пекінський консенсус» є першою глобальною політикою, що всебічно розглядає проблеми та дає рекомендації щодо використання ШІ в освіті.

У 2019 р. Європейська Комісія розробила «Рекомендації з питань етики та використання надійного ШІ». Цей документ було створено експертною групою вищого рівня, що займається питаннями ШІ (the High-Level Expert Group on AI, AI HLEG). У документі [7] пояснено механізми класифікування ШІ та віднесення його до категорії надійного, вимоги до створення надійного ШІ, а також технічні та нетехнічні методи кваліфікування ШІ як надійного. Додатково у документі наведено прикладі можливостей та ризиків, пов'язаних із використанням ШІ. Згідно з документом, до спектру переваг використання ШІ належать його роль у забезпеченні стійкого розвитку інфраструктури та питань клімату, застосування ШІ для здоров'я та благополуччя населення, упровадження ШІ для надання якісної освіти та цифрової трансформації. Експертна група Європейської Комісії підкреслює той факт, що як уряди країн, так і освітні заклади та профспілки зобов'язані залучати громадян до розвитку компетентностей, нагально необхідних у новій цифровій ері. Окрім цього, документ стверджує, що надійні технології ШІ можуть допомогти точно прогнозувати, які нові професії виникнуть разом із появою нових технологій ШІ. Саме тому такі знання можуть стати в нагоді урядам країн та профспілкам у плануванні (пере)кваліфікації працівників. Варто зауважити, що документ підкреслює, що такі знання також можуть дати громадянам, які бояться звільнення, шлях для саморозвитку та підготовки до нових посад на робочому місці.

Окрім того, у контексті якості освіти ШІ може стати ефективним інструментом для боротьби з освітньою нерівністю шляхом створення персоналізованих та адаптованих освітніх програм, які могли б підготувати студентів до вимог нового світу, а саме: отримати нові компетентності відповідно до власних здібностей та здатності до навчання. Така особливість ШІ може збільшити як швидкість навчання, так і вплинути на якість освіти на всіх рівнях – від початкової школи до ЗВО.

Особливим для нашого дослідження є словник термінів у кінці документа. Окрім надання тлумачення поняття ШІ, документ пояснює поняття етичності та етичного ШІ [7]: *«Етичний ШІ використовується для позначення розроблення, впровадження та використання ШІ,*

Таблиця 1

Рекомендації «Пекінського консенсусу»

	Назва	Основні положення
P1	Планування політик щодо використання ШІ в освіті	− Необхідно гармонізувати політики щодо використання ШІ в сфері освіти, враховуючи міждисциплінарний характер ШІ. − Необхідно запровадити комплексні урядові, міжсекторальні та багатосторонні підходи до планування та управління ШІ у сфері освіти. − Необхідно встановити стратегічні пріоритети, що базуються на локальних викликах, пов'язаних із досягненням Цілі № 4 сталого розвитку, а також інших цілей сталого розвитку. − Необхідно правильно інвестувати (громадські та приватні, міжнародні та новаторські інвестиції) з метою втілення стратегій та програм застосування ШІ в освітньому процесі.
P2	Управління освітою	− Варто розглянути можливості інтеграції та створення нових технологій та інструментів ШІ, що відповідали б потребам модернізації інформаційних систем управління освітою, тим самим роблячи доступ до освіти більш справедливим, інклюзивним, відкритим та адаптованим до індивідуальних потреб. − Необхідно взяти до уваги введення нових форматів надання освіти та навчання в різноманітних освітніх закладах і неформатних середовищах для задоволення потреб різних груп учасників освітнього процесу, включаючи студентів, викладачів, батьків, а також місцеві спільноти.
P3	Розширення можливостей викладачів	− Сутність освіти має залишатися людиноцентричною та заснованою на взаємодії та взаєморозумінні між педагогами та студентами. − Забезпечення захисту прав викладачів, адаптація до змін у ролі педагогічного персоналу у світі, що швидко змінюється під впливом ШІ, та розроблення програм підготовки, що відповідають новим вимогам, є ключовими для створення ефективної та інклюзивної освітньої системи майбутнього.
P4	ШІ для навчання та оцінювання результатів навчання	− Слід усвідомлювати здатність ШІ підтримувати викладачів у виконанні освітніх завдань, однак людську взаємодію та співпрацю між викладачами та студентами потрібно зберігати як основу освітнього процесу. − Важливо гарантувати захист прав та умов праці викладачів, наголошуючи на незамінності людини в освітньому середовищі. − Необхідно регулярно переглядати ролі та компетентності викладачів у контексті освітньої політики, посилювати заклади підготовки викладачів і розробляти програми для їхнього розвитку та готовності до ефективної роботи в умовах застосування ШІ. − Необхідно адаптувати навчальні програми для забезпечення глибшої інтеграції ШІ та переосмислення методології викладання.
P5	Розвиток цінностей і навичок для життя та роботи в епоху ШІ	− Ураховуючи вплив ШІ на ринок праці, освітній процес потребує адаптації до нових вимог, зокрема інтеграції навичок роботи зі ШІ та розроблення курсів, що відповідають цим потребам. − Забезпечення грамотності в галузі ШІ у всіх верствах суспільства та підготовка висококваліфікованих фахівців стануть ключовими для успішної адаптації до швидкозмінних умов сучасності.
P6	Підтримка освіти впродовж життя	− ШІ відіграє ключову роль у розвитку систем навчання упродовж життя, забезпечуючи персоналізовані та гнучкі освітні траєкторії для кожного незалежно від віку чи статусу. − Необхідно приділити особливу увагу інтеграції людей похилого віку у цифрове суспільство та забезпеченню їх необхідними навичками для активної участі в економічному та соціальному житті, що сприятиме руйнуванню бар'єрів цифрової ізоляції та підвищенню якості життя для всіх верств населення.
P7	Забезпечення рівноправного та інклюзивного використання ШІ	− Інновації у технологіях можуть значно покращити доступ до освіти для найуразливіших верств населення, забезпечуючи якісні освітні можливості для кожного незалежно від особистих чи соціально-економічних обставин. − Використання ШІ повинно сприяти подоланню цифрового розриву, уникаючи будь-якої дискримінації, та забезпечувати інклюзію через адаптацію навчальних програм і методів для всіх студентів, включаючи осіб з обмеженими можливостями та тих, хто навчається не на рідній мові.
P8	ШІ в рамках гендерної рівності	− Необхідно розробляти та використовувати в освіті ШІ, що вільний від гендерних упереджень. − Застосування ШІ має сприяти просуванню гендерної рівності. − Жіночому населенню необхідно розвивати навички в галузі ШІ для сприяння гендерній рівності серед професіоналів і роботодавців.
P9	Забезпечення етичного, прозорого та піддатливого перевірці використання освітніх даних та алгоритмів	− Важливо враховувати потенційні упередження, які можуть бути притаманні даним і алгоритмам, та балансувати між відкритим доступом до інформації та захистом конфіденційності. − Необхідно звернути увагу на юридичні та етичні виклики, пов'язані з використанням даних, включаючи право власності, конфіденційність і доступність даних для загального блага. − Необхідно тестувати та впроваджувати технології ШІ, що захищають конфіденційність і безпеку даних учасників освітнього процесу, підтримувати вивчення глибинних питань етики ШІ, розробляти та адаптувати законодавчі та нормативні рамки для гарантування відповідального використання інструментів ШІ в освіті. − Необхідно сприяти дослідженням проблем етики, конфіденційності та безпеки даних, а також занепокоєнь щодо потенційного негативного впливу ШІ на права людини і гендерну рівність.
P10	Моніторинг, оцінювання та проведення досліджень	− З огляду на недостатність систематичних досліджень щодо впливу ШІ в освітньому середовищі, необхідно підтримувати наукові розробки, інновації та глибокий аналіз впливу ШІ на методики навчання та результати освіти, а також на формування нових підходів до освіти. − Важливо застосовувати міждисциплінарний підхід у дослідженнях ШІ та зміцнювати міжнародну співпрацю. − Розроблення механізмів моніторингу та оцінювання впливу ШІ на освіту стане ключовим чинником формування дієвої та ефективної освітньої політики, яка базуватиметься на об'єктивних даних та реальних спостереженнях.

який забезпечує дотримання до етичних норм, у тому числі фундаментальних прав людини, а також правил моралі, етичних принципів та базових людських цінностей. Це другий із трьох основних параметрів, необхідних для створення надійного ШІ».

Додатково документ [7] зазначає, що *«етика ШІ зазвичай розглядається як приклад прикладної етики та зосереджується на нормативних питаннях, пов'язаних із проєктуванням, розробленням, упровадженням і використанням ШІ. В етичних дискусіях часто вживаються терміни «моральний» і «етичний». Термін «моральний» відноситься до конкретних, фактичних моделей поведінки, звичаїв і норм поведінки, які можна знайти в конкретних культурах, групах або осіб у конкретний час. Термін «етичний» відноситься до диференціації того, що є правильним, а що – ні».*

Отже, у цьому документі, як і в «Пекінському консенсусі», йдеться про етичне використання ШІ та можливості й ризики, пов'язані з його використанням у галузі освіті.

Документ «Рекомендації Ради з питань ШІ» був ухвалений Радою ОЕСР 22 травня 2019 р. та переглянутий 8 листопада 2023 р. Створений Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), він містить перший міжурядовий стандарт щодо використання ШІ, спрямований на підтримку інновацій і довіри до ШІ шляхом сприяння відповідальному врядуванню, забезпечуючи при цьому повагу до прав людини та демократичних цінностей. Основні положення документа: 1) ШІ має приносити користь людям та планеті, покращуючи людські здібності та збільшуючи творчий потенціал людей; 2) системи ШІ повинні поважати права людини, демократичні цінності, бути інклюзивними та справедливими; 3) прозорість і підзвітність мають вирішальне значення для сприяння розумінню та довірі до систем ШІ; 4) системи ШІ мають бути надійними та безпечними протягом усього свого життєвого циклу; 5) зацікавлені сторони, залучені до життєвого циклу систем ШІ, повинні нести відповідальність за їх функціонування та дотримання цих принципів. Ці положення безпосередньо стосуються і галузі вищої освіти, яка функціонує з урахуванням наявних міжнародних політик. Оскільки цей документ не зосереджений предметно на галузі вищої освіти, ми все одно вбачаємо в ньому вагомий потенціал для використання як рекомендацій та принципів імплементації ШІ у вищій освіті.

«Рекомендації щодо етичного використання ШІ і даних у викладанні та навчанні для освітян» [6] були опубліковані Європейською Комісією у 2022 р. Це комплексний документ рекомендацій, що пропонує рамку регуляцій, створених на основі аналізу політик Європейського Союзу щодо використання ШІ. У документі наведено приклади використання ШІ у галузі освіти та деталізовано описані етичні міркування і вимоги, що лежать в основі нового пакету рекомендацій щодо етичного використання ШІ. Під час розроблення цих рекомендацій було визначено чотири ключові принципи, які лежать в основі етичного використання ШІ та даних у викладанні, навчанні та оцінюванні результатів навчання. Цими чотирма ключовими аспектами є: свобода волі, справедливість, людяність і виправданий вибір.

Документ констатує, що ці основні принципи є, за своєю суттю, етичними аспектами. Вони є допоміжною дорожньою картою, що скеровують педагогів і керівників шкіл у прийнятті рішень щодо використання систем ШІ в освіті.

Європейська Комісія у даному документі виділяє сім ключових вимог до віднесення ШІ до категорії надійних: 1) чи не порушує ШІ базові права людини та права дітей; 2) чи є прозорими протоколи використання ШІ, чи є можливість відстежити його використання та отримати пояснення на звернені запити; 3) чи ШІ не дискримінує за певними ознаками, чи є інклюзивним, чи має універсальний дизайн, що дозволяє використання ШІ усіма зацікавленими сторонами незалежно від віку, статі, здібностей або характеристик, у тому числі студентами з особливими потребами; 4) як впливає застосування ШІ на соціальний та екологічний добробут, на розвиток суспільства та демократію; 5) чи є ШІ конфіденційним та управляє даними з урахуванням поваги до конфіденційності, якості та цілісності даних та доступу до них; 6) наскільки стійкими до кібератак є технології ШІ та наскільки системи їхньої безпеки є надійними та точними; 7) чи підлягає використання ШІ підзвітності.

Відповіді на ці питання можуть допомогти викладачам, керівникам шкіл і постачальникам технологій ШІ в освітній процес оцінити вплив, усунути потенційні ризики та усвідо-

мити переваги системи ШІ, яка впроваджується у систему освіти.

Документ також має глосарій термінів, однак не зазначає тлумачення поняття ШІ та етики або етичного ШІ на відміну від «Рекомендацій із питань етики та використання надійного ШІ».

У 2023 р. ЮНЕСКО опублікувала документ під назвою Readiness assessment methodology: A tool of the recommendation on the ethics of artificial intelligence [10]. Цей документ є методичним посібником та водночас інструментом для країн, як саме оцінити свою готовність до впровадження етичних рекомендацій та норм у контексті використання ШІ. Методологія розроблена задля того, щоб допомогти країнам визначити їхній поточний статус, а також траєкторію готовності до використання ШІ на різних рівнях та в різних вимірах.

Методологія цього документа охоплює п'ять основних вимірів оцінки готовності: правовий/нормативний, соціальний/культурний, економічний, науковий/освітній та технічний/інфраструктурний. Кожен вимір далі розбивається на категорії, що містять якісні та кількісні показники для узгодженої та комплексної оцінки. Ці показники мають на меті забезпечити детальний огляд готовності країни до впровадження штучного інтелекту етично та відповідально, підкреслюючи необхідні інституційні та регуляторні зміни.

У документі Readiness assessment methodology: A tool of the recommendation on the ethics of artificial intelligence підкреслюється важливість звернення до наукового/освітнього виміру для етичного впровадження ШІ. Цей вимір має вирішальне значення для сприяння створенню середовища, де ШІ можна розробляти та використовувати відповідально, етично та таким чином, щоб принести користь суспільству в цілому. Це передбачає оцінювання рівня освіти та підвищення рівня досліджень та інновацій, пов'язаних зі ШІ, у країні.

У сфері освіти методичні рекомендації зосереджені на п'яти аспектах [15].

Таким чином, потреби в галузі освіти передбачають зміцнення наукових досліджень та розробок, удосконалення освітньої інфраструктури та навчальних програм, підвищення рівня освіти у галузі ШІ та етики, а також забезпечення доступності освіти з ШІ для суспільства. Ці ініціативи націлені на підготовку студентів, фахівців і широкої громадськості до осмисленого внеску в етичний розвиток та застосування ШІ, підтримуючи тим самим обізнане, компетентне та етично свідоме суспільство.

Readiness assessment methodology: A tool of the recommendation on the ethics of artificial intelligence становить частину широкомасштабних зусиль ЮНЕСКО, які спрямовані на забезпечення того, щоб процеси розроблення та імплементації ШІ відбувалися згідно з етичними засадами та стандартами прав людини. Організація підтримує країни на різних стадіях розвитку ШІ, надаючи їм цілеспрямовану полі-

Таблиця 2

П'ять аспектів документа Readiness assessment methodology: A tool of the recommendation on the ethics of artificial intelligence (UNESCO, 2023)

Фактор	Сутність
Освітні стратегії	Вони передбачають оцінювання законів або політик, які інтегрують ШІ або цифрові інструменти в освітню систему, включно з підготовкою викладачів для навчання етичного використання ШІ та технологій.
Освітня інфраструктура	Цей аспект визначає методи оцінювання доступності Інтернету та комп'ютерів для педагогічних цілей як параметр готовності інфраструктури підтримувати навчання і викладання з використанням ШІ.
Зміст навчальних планів	Він передбачає аналіз освітніх програм вищої освіти, присвячених ШІ, машинному навчанню, науці про дані, та включення модулів з етичних проблем використання ШІ у ці навчальні програми. Цей аспект зосереджений на оцінюванні як технічних, так і етичних боків використання ШІ.
Освітні рівні	Цей пункт аналізує відсоток випускників у сфері STEM (природничих наук, технологій, інженерії та математики) та інформаційно-комунікаційних технологій у ЗВО, кількість випускників зі спеціальностей «наука про дані», «машинне навчання» та «робототехніка», а також PhD та докторів наук, що займаються проблемами ШІ, розрахованих на душу населення.
Доступ громадськості до освіти у сфері ШІ	Цей пункт оцінює доступність технічних курсів і модулів зі ШІ та його етичного використання для населення, включаючи доступність цих курсів із погляду вартості та мови, якою проводяться ці курсі.

тичну підтримку. Остаточною метою є забезпечення позитивного обміну досвідом та взаємного навчання між країнами, що сприятиме етичному розвитку та використанню ШІ на глобальному рівні.

У березні 2024 р. Генеральним директоратом із питань досліджень та інновацій Європейської Комісії запропоновано Living guidelines on the responsible use of generative AI in research [8]. Цей документ є директивою Європейської Комісії та зосереджений на етичному застосуванні генеративного ШІ в дослідницькій сфері. Ці настанови слугують дослідникам, дослідницьким організаціям та органам фінансування джерелом покладення вектору для етичного та відповідального впровадження технологій ШІ у дослідницькій сфері.

Основні положення документа включають, по-перше, визнання трансформаційної ролі ШІ в дослідженнях, що супроводжується потенційними ризиками, такими як породження дезінформації. По-друге, йдеться про заклик до дослідницької спільноти замислитися над використанням ШІ у таких сферах наукової діяльності, як резюмування наукових робіт шляхом використання програм, здатних опрацьовувати великі текстова масиви за лічені секунди, генерування ідей, створення проєктів та виконання перекладів. По-третє, до положень належать рекомендації для дослідників щодо відповідальності за матеріал, згенерований ШІ, забезпечення автентичності такого матеріалу та уникнення будь-яких упереджень у згенерованому тексті. По-четверте, у документі зазначено настанови для дослідницьких організацій щодо дотримання до відповідального використання ШІ шляхом проведення тренінгів та моніторингу розроблення інструментів ШІ у своїх внутрішніх системах. П'ятим пунктом є рекомендації для організацій, що фінансують дослідження, щодо заохочення етичного використання ШІ у дослідницькій діяльності через фінансові інструменти та вимоги до прозорості для заявників. На нашу думку, ці рекомендації можуть застосовуватися не лише в контексті досліджень, а й викладання і навчання, оскільки охоплюють низку релевантних до галузі вищої освіти питань.

Висновки. Аналіз документів щодо впровадження ШІ дав змогу запропонувати такі рекомендації для ЗВО:

1. *Рівний доступ до використання ШІ*. Це передбачає надання університетами рівних можливостей студентам та викладачам користуватися відповідним обладнанням та швидкісним Інтернетом для використання технологій ШІ. Необхідно проаналізувати, де у ЗВО вже використовуються технології ШІ, та створити умови для впровадження зазначених технологій на інших факультетах та кафедрах.

2. *Інклюзивність*. Технології ШІ мають бути спроєктовані так, щоб ураховувати різні стилі навчання, потреби студентів та викладачів, включаючи гнучкість та адаптацію для студентів з особливими освітніми потребами або тих, які проживають у віддалених регіонах.

3. *Якість освіти*. Навчальні матеріали у ЗВО мають бути адаптовані з урахуванням імплементації ШІ для задоволення індивідуальних потреб та стилів навчання студентів, підвищуючи їхню залученість в освітній процес. У ЗВО потрібно проаналізувати процеси, які можуть бути автоматизовані та виконані ШІ, що дасть змогу викладачам зосередитися на більш глибоких аспектах викладання.

4. *Етика*. Розроблення та впровадження ШІ в освітній процес має супроводжуватися чіткими етичними стандартами, щоб захистити всі сторони від можливих зловживань та порушень норм академічної доброчесності. ЗВО мають переглянути власні політики академічної доброчесності з урахуванням необхідності додати положення про недоброчесне використання ШІ та можливе покарання за такі зловживання.

5. *Прозорість.* ЗВО необхідно регулярно аналізувати та оцінювати вплив технологій ШІ на освітній процес, щоб забезпечити їх повну ефективність та виявлення потенційних проблем. Важливо забезпечити повний доступ до результатів такого аналізу. ЗВО мають створити статути з чітким визначенням, хто несе відповідальність за результати роботи ШІ – чи це розробники систем, викладачі або студенти, які їх використовують, чи інституції, які їх упроваджують.

6. *Підготовка викладачів*. ЗВО мають сприяти академічному та адміністративному персоналу брати участь у спеціалізованих курсах і тренінгах, які знайомлять із базовими принципами ШІ, його потенціалом та обмеженнями у контексті освіти, можливостями використання ШІ для оцінювання робіт студентів. Доцільним уважаємо створення професійних спіль-

нот для персоналу, які дали б змогу викладачам ділитися досвідом і найкращими практиками у використанні ШІ в освіті.

7. *Студентоцентрованість.* У ЗВО необхідно забезпечити підтримку студентів, які потребують додаткових знань, як відповідально користуватися технологіями ШІ.

8. *Залучення стейкхолдерів*. Рекомендуємо ЗВО залучати стейкхолдерів до впровадження ШІ в освітній процес та враховувати думки всіх зацікавлених сторін, включаючи студентів, батьків, педагогічний персонал, адміністративний персонал тощо.

9. *Захист приватності та даних*. ЗВО мають забезпечити захист особистих даних студентів і викладачів, які обробляються з використанням ШІ.

10. *Неперервне навчання*. Рекомендуємо ЗВО створити базу для викладачів та студентів із ресурсами, що сприяють культурі неперервного навчання, надаючи студентам та викладачам інструменти для самовдосконалення та розвитку. Рекомендуємо додавати матеріали, які не лише зосереджені на розвитку навичок роботи із цими технологіями, а й на розумінні їхнього впливу на суспільство та планету. Саме цей підхід сприяє розвитку відповідальних цифрових громадян у державі.

Запропоновані рекомендації можуть використовуватися в інституційних політиках ЗВО України, а також у галузі врядування у вищій освіті для створення національних політик і рамок рекомендацій у галузі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрощук А.Г., Малюга О.С. Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції. *International Science Journal of Education and Linguistics.* 2024. Vol. 3. № 2. P. 27–35. DOI: 10.46299/j.isjel.20240302.04

2. Використання штучного інтелекту у вищій освіті / І. Драч та ін. *Університети і лідерство.* 2023. № 15. С. 66–82. URL: https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-15-66-82

3. Куракін О.М., Скрябін О.М. Особливості правового регулювання використання штучного інтелекту в Україні. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Право».* 2023. Вип. 36. С. 36–42. URL: https://doi.org/10.26565/2075-1834-2023-36-04

4. Національна стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні на 2021–2030 рр. URL: https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Ukraine_National_Strategy_for_Development_of_Artificial_Intelligence_in_Ukraine_2021-2030.pdf

5. Chan, C.K.Y. A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2023. 20(1), Article 38. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3

6. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*, Publications Office of the European Union. 2022. URL: https://data.europa.eu/doi/10.2766/153756

7. European Commission, Directorate-General for Communications Networks, Content and Technology. *Ethics guidelines for trustworthy AI*, Publications Office. 2019. URL: https://data.europa.eu/doi/10.2759/346720

8. European Commission, Directorate-General for Research and Innovation. *Living guidelines on the responsible use of generative AI in research.* 2024. URL: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/document/2b6cf7e5-36ac-41cb-aab5-0d32050143dc_en

9. Ghimire A., Edwards J. From Guidelines to Governance: A Study of AI Policies in Education. 2024. https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.15601

10. OECD. (2024). Recommendation of the Council on Artificial Intelligence, OECD/LEGAL/0449.

11. OpenAI. (2024). ChatGPT interaction. April 13.

12. Tanveer M., Hassan S., Bhaumik A. Academic Policy Regarding Sustainability and Artificial Intelligence (AI). *Sustainability*. 2020; 12(22). 9435. https://doi.org/10.3390/su12229435

13. UNESCO. (2018). *ICT competency framework for teachers.* URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721

14. UNESCO. (2019). Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303

15. UNESCO. (2023). *Readiness assessment methodology: A tool of the recommendation on the ethics of artificial intelligence*. https://doi.org/10.54678/YHAA4429

16. United Nations. Guidelines for the use of the SDG logo including the colour wheel, and 17 icons. 2019. URL: https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2019/01/SDG_Guidelines_AUG_2019_Final.pdf

REFERENCES:

1. Androshchuk, A.H., & Maliuha, O.S. (2024). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u vyshchii osviti: stan i tendentsii [Use of the artificial intelligence in higher education: state and tendencies]. *International Science Journal of Education and Linguistics*, 3(2), 27–35. https://doi.org/10.46299/j.isjel.20240302.04 [in Ukrainian].

2. Drach, I., Petroie, O., Borodiïenko, O., Reheilo, I., Bazeliuk, O., Bazeliuk, N., & Slobodianiuk, O. (2023). Vykorystannia shtuchnoho intelektu u vyshchii osviti [Use of the artificial intelligence in higher education]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Universytety i liderstvo»*, 15, 66–82. https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-15-66-82 [in Ukrainian].

3. Kurakin, O.M., & Skriabin, O M. (2023). Osoblyvosti pravovoho rehuliuvannia vykorystannia shtuchnoho intelektu v Ukraini [Peculiarities of legal regulations of use of artificial intelligence in Ukraine]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina, seriia «Pravo»,* 36, 36–42. https://doi.org/10.26565/2075-1834-2023-36-04 [in Ukrainian].

4. Nationalna stratehiia rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini na 2021–2030 rr. [National strategy of development of the artificial intelligence in Ukraine]. Retrieved from: https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Ukraine_National_Strategy_for_Development_of_Artificial_Intelligence_in_Ukraine_2021-2030.pdf [in Ukrainian].

5. Chan, C.K.Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), Article 38. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3 [in English].

6. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*, Publications Office of the European Union. Retrieved from: https://data.europa.eu/doi/10.2766/153756 [in English].

7. European Commission, Directorate-General for Communications Networks, Content and Technology, (2019). *Ethics guidelines for trustworthy AI*, Publications Office. Retrieved from: https://data.europa.eu/doi/10.2759/346720 [in English].

8. European Commission, Directorate-General for Research and Innovation. (2024). *Living guidelines on the responsible use of generative AI in research.* Retrieved from: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/document/2b6cf7e5-36ac-41cb-aab5-0d32050143dc_en [in English].

9. Ghimire, A., & Edwards, J. (2024). From Guidelines to Governance: A Study of AI Policies in Education. https://doi.org/10.48550/arXiv.2403.15601 [in English].

10. OECD. (2024). Recommendation of the Council on Artificial Intelligence, OECD/LEGAL/0449 [in English].

11. OpenAI. (2024). ChatGPT interaction. April 13 [in English].

12. Tanveer M, Hassan S, Bhaumik A. Academic Policy Regarding Sustainability and Artificial Intelligence (AI). *Sustainability*. 2020; 12(22). 9435. https://doi.org/10.3390/su12229435 [in English].

13. UNESCO. (2018). *ICT competency framework for teachers.* Retrieved from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721 [in English].

14. UNESCO. (2019). Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education. Retrieved from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303 [in English].

15. UNESCO. (2023). *Readiness assessment methodology: A tool of the recommendation on the ethics of artificial intelligence*. https://doi.org/10.54678/YHAA4429 [in English].

16. United Nations. (2019). Guidelines for the use of the SDG logo including the colour wheel, and 17 icons. Retrieved from: https://www.un.org/sustainabledevelopment/wp-content/uploads/2019/01/SDG_Guidelines_AUG_2019_Final.pdf [in English].

УДК 159.922.4
DOI https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-1.31

Марія ЯЦЮК
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології,
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»
yatsyuk.m@academia.vn.ua
ORCID: *0000-0002-2393-9964*

Олександр САВИШЕН
студент магістратури спеціальності 053 «Психологія»,
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»
oleksandrsavyshen1@gmail.com
ORCID: *0009-0006-8517-6890*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ІНТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ДОРОСЛИХ ОСІБ

Анотація. *Мета статті полягає у теоретико-експериментальному обґрунтуванні психологічних чинників розвитку інтолерантності до невизначеності дорослих осіб.* ***Методологія дослідження*** *ґрунтується на концепції екофасилітативного підходу П. В. Лушина (2005), концептуальній моделі M. A. Hillen, C. M. Gutheil (2017), когнітивно-поведінковій моделі інтолерантності до невизначеності E. A. Hebert і M. J. Dugas (2019) та ін. В емпіричному дослідженні взяли участь 106 дорослих осіб.* ***Наукова новизна дослідження*** *полягає у розширенні уявлень про інтолерантність до невизначеності дорослої особистості, обґрунтуванні психологічних чинників його розвитку.* ***Висновки****. Під інтолерантністю до невизначеності ми розуміємо негативну диспозиційну властивість особистості, що виникає в умовах прогнозованої небезпеки в ситуаціях із неповною, фрагментованою й суперечливою інформацією і характеризується катастрофічними переконаннями щодо невизначеності та її наслідків. Механізм формування інтолерантності до невизначеності полягає у перебільшеній оцінці загроз та песимістичному прогнозі щодо власної саморегуляції з фіксацією на багаторазових попередніх переглядах інформації. Психологічними чинниками інтолерантності до невизначеності визначено посилені тривожні стани, прагнення особистості до втечі від негативних змін із компенсацію гедоністичними задоволеннями, прояви дезадаптації, невпевненості у собі та стереотипності мислення, а також схильність до катастрофізації подій і нетерпимість до фрустрацій.*

Ключові слова: *інтолерантність до невизначеності, тривога, катастрофізація, інтолерантність до фрустрації.*

Mariia YATSYUK
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Psychology,
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"
yatsyuk.m@academia.vn.ua
ORCID: *0000-0002-2393-9964*

Oleksandr SAVYSHEN
Master's student, speciality 053 "Psychology",
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"
oleksandrsavyshen1@gmail.com
ORCID: *0009-0006-8517-6890*

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF INTOLERANCE TO UNCERTAINTY IN ADULTS

Abstract. *The purpose of the article is to theoretically and experimentally substantiate the psychological factors of the development of adult uncertainty tolerance.* ***The research methodology*** *is based on the concept of the eco-facilitative approach by P. V. Lushin (2005), the conceptual model of Hillen M. A., Gutheil C. M. (2017), the cognitive-behavioural model of uncertainty intolerance by Hebert, E. A. and Dugas, M. J. (2019), etc. The empirical study involved 106 adults.* ***The scientific novelty of the study*** *is to expand the understanding of uncertainty intolerance of an adult*

personality, to substantiate the psychological factors of its development. ***Conclusions.*** *By uncertainty intolerance we mean a negative dispositional property of a personality that arises in the face of predictable danger in situations with incomplete, fragmented and contradictory information and is characterised by catastrophic beliefs about uncertainty and its consequences. The mechanism of uncertainty intolerance formation is an exaggerated assessment of threats and a pessimistic forecast of one's own self-regulation, based on repeated preliminary reviews of information. The psychological factors of uncertainty intolerance are increased anxiety, the individual's desire to escape from negative changes with compensation for hedonistic pleasures, manifestations of maladjustment, self-doubt and stereotypical thinking, as well as a tendency to catastrophise events and intolerance of frustration.*

Key words: *intolerance to uncertainty, anxiety, catastrophisation, intolerance to frustration.*

Постановка проблеми. Вижити та стійко витримати ризики війни – завдання, що постають перед кожним українцем у буремному воєнному сьогоденні та передбачають готовність кожної дорослої особистості сприймати мінливість воєнної ситуації, вимагають орієнтуватися у неповній, а часом викривленій інформації про актуальну ситуацію та приймати сміливі рішення власного життя. Milne, Lomax & Freeston стверджують, що інтолерантність до невизначеності можна вважати трансдіагностичним чинником ризику – схильністю, яка може впливати на переживання психологічних страждань. Тому актуальність проблеми дослідження психологічних чинників опанування інтолерантності до невизначеності дорослою особистістю зумовлена викликами воєнного часу щодо збереження ментального здоров'я українців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема толерантності до невизначеності закладена у роботах П. В. Лушина (2005) про динаміку особистісних змін; як чинник розвитку ідентичності особистості розглядається у роботі А. І. Гусєва (2009); як чинник трансформації травматичного досвіду опрацьована Г. М. Громовою (2022); як системоутворювальний особистісний чинник творчої обдарованості – у роботі Є. Носенко; як умова професійної компетентності майбутніх психологів обґрунтована в роботі С. О. Хілько (2018); нейропсихологічні чинники толерантності до невизначеності в осіб із психічною травмою вивчав С. В. Литвин (2021); компоненти когнітивно-поведінкової моделі інтолерантності до невизначеності обґрунтовані E. A. Hebert і M. J. Dugas (2019) та в концептуальній моделі M. A. Hillen, C. M. Gutheil (2017). Водночас малодослідженим залишається саме феномен інтолерантності до невизначеності та психологічні чинники, які його зумовлюють, у контексті проблеми зміцнення ментального здоров'я українців в умовах воєнної дійсності.

Мета статті полягає у теоретико-емпіричному обґрунтуванні психологічних чинників інтолерантності до невизначеності дорослими особистостями.

Методи та методики: для визначення рівня інтолерантності до невизначеності використано «Шкалу інтолерантності до невизначеності» Н. Карлетона (IUS-12); для вивчення впливу параметрів часової перспективи – «Опитувальник часової перспективи» Ф. Зімбардо; для вивчення психологічних чинників використано методику «Особистісна готовність до змін» (методика PCRS: Personal change readiness survey), розроблену канадськими вченими A. Rolnic, S. Heather, M. Gold, C. Hull, «Інтегративний тест тривожності» та «Методика діагностики ірраціональних переконань (Irrational belief scale)»; методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. Події війни мають мінливий та пролонгований характер. В українців зростає психоемоційна напруга через людські та матеріальні втрати, психічну та ресурсну виснаженість. У таких умовах життя зростає інтолерантність до невизначеності у дорослих осіб, яка проявляється у потребі в категоризації, поляризації суджень, наданні переваги знайомому, стереотипності мислення, схильності до упереджень і швидких висновків; прояві ригідності, закритості новому досвіду, упередженості, екстрапунітивності, тривожності. У таких умовах зростає нетерпимість до неоднозначності, що викликає надмірне занепокоєння; помисливість сприяє розвитку магічного мислення; проявляється у низькій толерантності до фрустрацій та інших неадаптивних формах поведінки.

Карлтон (2012) проаналізував визначення інтолерантності до невизначеності і зазначив, що «страх невідомого може бути або, можливо, є фундаментальним страхом», що лежить в основі тривоги і, відповідно, невротизму (Carleton, 2016; p. 39). Страх перед невідомим визначається науковцем як «схильність інди-

віда відчувати страх, викликаний відчутною відсутністю інформації на будь-якому рівні свідомості або точці обробки»; відповідно, інтолерантність до невизначеності є «диспозиційною нездатністю індивіда витримати аверсивну реакцію, викликану відчутною відсутністю важливої, ключової або достатньої інформації та пов'язаним із нею сприйняттям невизначеності» (Carleton, 2016, p. 7).

Під інтолерантністю до невизначеності ми розуміємо негативну диспозиційну властивість особистості, що виникає в умовах прогнозованої небезпеки в ситуаціях із неповною, фрагментованою й суперечливою інформацією, що характеризується катастрофічними переконаннями щодо невизначеності та її наслідків.

Механізм формування інтолерантності до невизначеності описаний у публікаціях когнітивно-поведінкових психологів. Коли людина стикається з невизначеністю, вона оцінює загрози. Гілберт і Вілсон (2009) описують оцінку загрози як ментальну симуляцію або попередній перегляд майбутнього. Науковці зауважують, що можуть бути створені кілька прогнозів. Відповідно до когнітивних моделей очікування небезпеки, кожне передбачення може включати перебільшені оцінки одного або більше з трьох чинників: імовірності, вартості або нездатності саморегуляції. Ці оцінки можуть бути отримані на основі когнітивних упереджень у наших спогадах про минулий досвід (див. далі Gilbert & Wilson, 2009). Якщо невизначеність знаходиться у сфері особистої важливості та/або чутливості для людини (наприклад, загроза негативної соціальної оцінки для людини із соціальним тривожним розладом), то активується емоційне збудження. Вагоме значення має відповідність фактичних подій і прогнозів. Кожен аналіз інформації пов’язаний з емоційним збудженням (Bar-Anan & Gilbert & Wilson, 2009). Люди також мають метапереконання щодо їхньої готовності відчувати невизначеність, яку науковці називають потребою у передбачуваності. Припускається, що на потребу у передбачуваності впливають такі чинники, як високі стандарти (перфекціонізм), ригідність і усвідомлена потреба в контролі. У людей із високим рівнем потреби у передбачуваності розпізнавання невідповідності фактичної інформації та очікувань викликає перезбудження, що призводить до цілої низки поведінкових реакцій (наприклад, пошук заспокоєння, безпечна поведінка, примуси та/або уникнення). Людина переживає перезбудження, не повертаючись до рефлексії та реорганізації цілей, а звертається до багаторазових попередніх переглядів інформації. Наслідки численних попередніх переглядів відбиваються у взаємопов'язаних діях, які можуть конфліктувати між собою. Гальмування цих суперечливих дій може сприяти виникненню негативних прогнозів. Початково негативні прогнози проявляються з низькою інтенсивністю. Уважається, що негативне прогнозування має екологічне підґрунтя, оскільки запобігає ескалації збудження, якщо станеться подія, якої людина боїться. Таким чином, людина має більше шансів на виживання, якщо вона готова до найгіршого (Thayer & Lane, 2009; Boelen і Reijntjes (2009)). Науковці стверджують, що безпечна поведінка і зосередженість на собі зменшують інтенсивне відчуття невизначеності.

Із метою вивчення психологічних чинників прояву інтолерантності до невизначеності нами використано комплекс психодіагностичних методик в опитуванні 106 дорослих осіб віком 20–60 років. Як основний застосовувався тестовий метод дослідження.

За результатами опитування встановлено, що інтолерантність до невизначеності властива 24,5% опитаних дорослих осіб (розподіл рівнів інтолерантності до невизначеності показано на рис. 1). Високі показники інтолерантності до невизначеності підвищують уразливість особистості до стресорів, її схильність застрягати у негативних подіях минулого, а також указують на відчуття невпевненості щодо майбутнього і своєї здатності впоратися з викликами воєнної дійсності.

Так, 32,1% опитаних указують на виразні прояви гнітючої тривоги. Довгострокові перспективи війни, виснажливий характер визвольної боротьби на лінії фронту змінюють опірність психічним та соматичним хворобам особистості. Так, 23,6% дорослих украй непокоються щодо майбутнього. Дорослі особи з високими показниками за шкалою гнітючої тривоги схильні сумніватися у власній здатності опановувати сильні негативні емоції у несподіваних обставинах життя. Такі особи оцінюють попередній складний досвід у твердженнях: «я не впорався», «це дуже страшно,

тому більше ніколи» й у підсумку формують поведінку уникання, яка підсилюється негативним песимістичним упередженням про минуле.

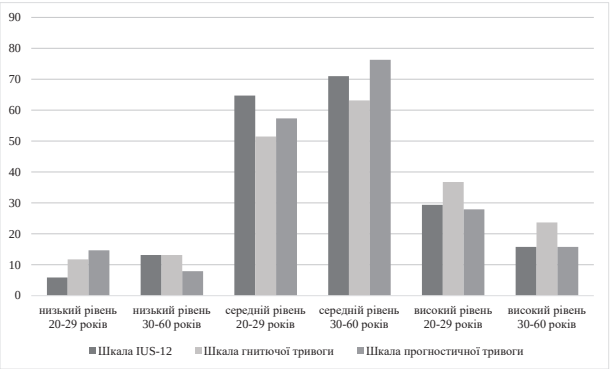

Рис. 1. Порівняльний аналіз розподілів рівнів інтолерантності до невизначеності та його складників у дорослих респондентів (n_1=68 (20–29 років); n_2=38 (30–60 років), %)

Водночас з'являється готовність не вірити у власну здатність і в майбутньому долати непередбачувані випадковості. Таким чином, їхня увага зосереджується на нездатності впливати на власне життя, на переживанні страху, і, як наслідок, сенс власних зусиль знецінюється і формується фаталістичний погляд на теперішнє.

Високі показники астенічного компонента тривоги в опитаних (55,67%) указують на ослаблене відчуття власної резистентності до стресових подій, трагічних новин та викликів воєнного часу. Масові обстріли території України чинять вплив на прояви фобічного компоненту тривоги, який на високому рівні у 45,28% осіб. Респонденти відзначають гостре переживання загрози своєму життю та своїх близьких, появу нав'язливих думок щодо власного безсилля перед ескалацією бойових дій. Тривожні уявлення мають нав'язливий мимовільний характер, відображаючи психотравматичну ситуацію. Відзначаються властиве дисфоричне забарвлення настрою, відчуття внутрішнього дискомфорту, дратівливість, напруженість. Високі показники тривожної оцінки перспективи у 63,2% опитаних указують на негативні очікування щодо прогнозів майбутнього країни у цілому. У ході проведення дослідження респонденти вказували на те, що негативні прогнози підсилюються у відповідь на політичні процеси: широкою мобілізацією чоловіків, чимраз більшими втратами людської сили, змінами керівного складу Збройних сил України, інфляцією тощо.

Кореляційний аналіз за результатами дослідження показав, що прояв інтолерантності до невизначеності зумовлений процесом обробки інформації й сприяє виникненню широкого спектра тривожних труднощів. Установлено тісний позитивний кореляційний зв'язок інтолерантності до невизначеності та «гедоністичного теперішнього» (r=0,317; $p \leq 0,01$). Отримані результати дають змогу міркувати над тим, що прагнення гедоністичного задоволення «тут і зараз» може бути проявом компенсації прогностичної та гнітючої тривоги, а отже, посилювати інтолерантність до невизначеності. Прогностична тривога і негативні очікування від несподіванок вимагають «знати все наперед», із чим і пов'язуємо позитивний кореляційний зв'язок параметра зі шкалою «майбутнє». Поєднання двох цих тенденцій призводить до того, що людина з інтолерантністю до невизначеності прагне якомога скоріше визначатися з рішеннями, мати готовий план дій, але не любить витрачати час на самостійне конструювання майбутнього, на довгий пошук найкращого рішення, на аналіз альтернатив.

Переважають низькі рівні особистісної готовності дорослих осіб до змін. Найважче саме адаптуватися (94,34%) та виробити толерантність до двозначності (92,45%) у теперішніх умовах життя. Результати дослідження показують негативний взаємний вплив інтолерантності до невизначеності та гнітючої тривоги з низькою винахідливістю (r=-0,255; $p \leq 0,01$) та впевненістю у собі (r=-0,306; $p \leq 0,01$).

За результатами вивчення ірраціональних когнітивних установок нами встановлено, що превалює у 56,6% респондентів переконання катастрофізації, що значною мірою знижує життєстійкість особистості. Проте гостре фокусування уваги на трагічності воєнної ситуації відображає переконання дорослих осіб у тому, що в країні переважають катастрофічні події, які лежать поза будь-якою системою оцінки. Отримані результати вказують на тісний зв'язок інтолерантності до невизначеності та інтолерантності до фрустрації ($p \leq 0,01$) і низької самооцінки ($p \leq 0,01$).

Висновки. Результати теоретико-емпіричного дослідження вказують на хронічний характер переживання тривоги дорослими людьми в

умовах війни, антиципацію негараздів, песимістичні прогнози щодо майбутнього розвитку ситуації. В умовах воєнної ситуації у країні вказані результати не можна вважати неадекватною оцінкою ситуації. Вони є відображенням надмірного психоемоційного навантаження, до якого важко адаптуватися психіці. Психологічними чинниками інтолерантності до невизначеності є посилені тривожні стани, прагнення особистості до втечі від негативних змін через компенсацію гедоністичними задоволеннями, прояви дезадаптації, невпевненості у собі та стереотипності мислення, а також схильність до катастрофізації подій, нетерпимість до фрустрацій.

Оскільки війна триває і масштаб біди щоденно зростає, психічні зміни у дорослих осіб є цілком закономірними. У зв'язку із цим викликами соціальним, громадським та психологічним організаціям є розвиток резильєнтності населення, широка психоедукація населення щодо профілактики розладів ментального здоров'я.

Перспектива подальших розвідок полягатиме в обґрунтуванні ефективних психокорекційних технологій опанування інтолерантності до невизначеності дорослої особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Громова Г.М. Інструменти вимірювання толерантності до невизначеності. Адаптація тесту «Шкала інтолерантності до невизначеності» Н. Карлетона. *Наукові студії із соціальної та політичної психології.* 2021. Вип. 47(50). С. 115–130.

2. Bar-Anan Y., Wilson T.D., Gilbert D.T. The feeling of uncertainty intensifies affective reactions. *Emotion.* 2009. № 9(1). P. 123–127.

3. Boelen P.A., Reijntjes A. Negative cognitions in emotional problems following romantic relationship break-ups. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*. 2009. № 25(1). P. 11–19.

4. Carleton R.N. Into the unknown: A review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders*. 2016. № 39 P. 30–43.

5. Hebert E.A., Dugas M.J. (Behavioral experiments for intolerance of uncertainty: Challenging the unknown in the treatment of generalized anxiety disorder. Cognitive and Behavioral Practice. 2019. № 26(2). P. 421–436.

6. Hillen M.A., Gutheil C.M., Strout T.D., Smets E.M.A., Han P.K.J. Tolerance of uncertainty: Conceptual analysis, integrative model, and implications for healthcare. Social Science & Medicine. 2017. № 180. P. 62–75.

7. Thayer J.F., Lane R.D. Claude Bernard and the heart-brain connection: Further elaboration of a model of neurovisceral integration. Neuroscience and Biobehavioral Reviews. 2009. № 33(2). P. 81–88.

REFERENCES:

1. Hromova, H.M. (2021). Instrumenty vymiriuvannia tolerantnosti do nevyznachenosti. Adaptatsiia testu «Shkala intolerantnosti do nevyznachenosti» N. Karletona. [Tools for measuring tolerance to uncertainty. Adaptation of N. Carleton's Uncertainty Intolerance Scale test»]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii. [Scientific studies in social and political psychology],* 47 (50), 115–130. [in Ukrainian].

2. Bar-Anan, Y., Wilson, T.D., & Gilbert, D.T. (2009). The feeling of uncertainty intensifies affective reactions. *Emotion*, 9(1), 123–127 [in English].

3. Boelen, P.A., & Reijntjes, A. (2009). Negative cognitions in emotional problems following romantic relationship break-ups. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress,* 25(1), 11–19 [in English].

4. Carleton, R.N. (2016). Into the unknown: A review and synthesis of contemporary models involving uncertainty. *Journal of Anxiety Disorders*, 39, 30–43 [in English].

5. Hebert, E.A., & Dugas, M.J. (2019). Behavioral experiments for intolerance of uncertainty: Challenging the unknown in the treatment of generalized anxiety disorder. Cognitive and Behavioral Practice, 26(2), 421–436 [in English].

6. Hillen, M.A., Gutheil, C.M., Strout, T.D., Smets, E.M.A., & Han, P.K.J. (2017). Tolerance of uncertainty: Conceptual analysis, integrative model, and implications for healthcare. Social Science & Medicine, 180, 62–75 [in English].

7. Thayer, J.F., & Lane, R.D. (2009). Claude Bernard and the heart-brain connection: Further elaboration of a model of neurovisceral integration. Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 33(2), 81–88 [in English].

ЗМІСТ

Ольга БАЙЄР, Тетяна ГУРА, Юлія ЧЕМОДУРОВА
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ФАСИЛІТАТИВНИХ УМІНЬ ПЕДАГОГІВ ІЗ РЕАЛІЗАЦІЇ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ 3

Olha BILYK, Anna KOSHUK
THE IMPACT OF TECHNOLOGY INTEGRATION ON STUDENT MOTIVATION IN EFL CLASS..... 11

Людмила БОРОВИК, Ірина БАСАРАБА, Олег БОРОВИК
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗАГАЛЬНОНАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 17

Анна БРАТКЕВИЧ
ПРОБЛЕМА ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ПРАЦЯХ УКРАЇНСЬКИХ НАУКОВЦІВ..... 26

Ірина БРЮХОВЕЦЬКА, Леся ВИСОЧАН, Лідія ЧЕРЕДНИК
ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА..... 37

Hanna VARINA, Svitlana SHEVCHENKO
GENDER ASPECTS OF THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE INDIVIDUAL IN THE CONDITIONS OF TRANSFORMATION AND SOCIAL CHANGE..... 42

Світлана ГАНАБА, Юлія СТРАЖНИК
АНАЛІЗ ВНУТРІШНЬОЇ РЕСУРСНОСТІ ПЕДАГОГІВ ЯК УМОВА ПОДОЛАННЯ СТРЕСОГЕННИХ СИТУАЦІЙ В УМОВАХ ВІЙНИ..... 49

Тетяна ГАРЛИЦЬКА
АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ З ЛЕКСИКОЛОГІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФІЛОЛОГІВ І (БАКАЛАВРСЬКОГО) РІВНЯ..... 56

Сабіна ІВАНЧУК
ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ КАФЕДРИ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЕРЖАВНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ «ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»..... 62

Олексій КОРНІЄНКО
СПІВВІДНОШЕННЯ ФЕНОМЕНІВ ПСИХІЧНОГО ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ ТА МЕДИКІВ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ)..... 67

Anastasiia KUZMENKO
SUBSTANTIVE COMPONENT OF THE FORMATION SYSTEM OF ACADEMIC INTEGRITY CULTURE FOR FUTURE PHD..... 74

Ріта ЛИСЕНКО, Вікторія ДРАЧЕНКО
ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ УМОВ ДЛЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ЕПІЛЕПСІЄЮ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ..... 80

Ріта ЛИСЕНКО, Вікторія ДРАЧЕНКО
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ, ХВОРИХ НА ЕПІЛЕПСІЮ..... 86

Ольга МАТВІЯС, Наталія ГОРОДЕЦЬКА
ЗАПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИК ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 92

Маріанна МАТІШАК, Ірина СКОМОРОВСЬКА
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ДО ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ РАННЬОГО І ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 98

Людмила МАТОХНЮК, Ольга ВАЛЬЧУК, Володимир ВАЛЬЧУК, Лілія ТРАСКОВЕЦЬКА, Ірина ГАЩУК
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АНКЕТ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДЖЕНЬ
У ГАЛУЗІ ГЕНДЕРНИХ ПИТАНЬ.....105

Наталія НАУМЕНКО
СУЧАСНИЙ СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....111

Оксана ОПАНАСЕНКО
АНАЛІЗ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ.....118

Віталій ОСІПОВ
ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ КЛІНІЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ
СФЕРИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я.....125

Ольга ПІДДУБЦЕВА, Людмила СЕМАК
АНАЛІЗ ОСВІТНЬО-НОРМАТИВНИХ ВИМОГ ДО ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ.....134

Олег ПУЛІЧ
СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК
ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОРТРЕТА ЛІКАРЯ.....141

Володимир РОДІКОВ
АНАЛІЗ КЛЮЧОВИХ КОНЦЕПТІВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК У ДОСВІДІ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН.....147

Вікторія САМАРІНА, Тетяна ПОЛЯКОВА
ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ЯК НАЙВАЖЛИВІШИЙ КОМПОНЕНТ СТРІТ-АРТУ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИМ МОВАМ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....153

Алла СТЕЦЕНКО
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК
У РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ У ПІДЛІТКІВ.....161

Катерина СУЯТИНОВА
ОСОБЛИВОСТІ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....171

Олександр ТИМОЩУК
ОБҐРУНТУВАННЯ СТРУКТУРИ РАДІАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПРИРОДНИЧИХ НАУК.....178

Ірина ЧЕРЕЗОВА, Ольга ФРОЛОВА, Наталія СЕРДЮК
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗБЕРЕЖЕННЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ВИКЛАДАЧІВ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ.....184

Леся ЧОПИК, Марина МУСІЄНКО
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ РОЗЛАДУ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ
У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....190

Галина ШКЛЯЄВА, Олена БРОВАТА, Таїсія ДОРОШЕНКО
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ:
ІННОВАЦІЙНИЙ ПОГЛЯД.....196

Марія ЩЕДРІНА, Ірина ДРАЧ
РЕКОМЕНДАЦІЇ ЗАКЛАДАМ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ
ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС.....203

Марія ЯЦЮК, Олександр САВИШЕН
ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ІНТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ДОРОСЛИХ ОСІБ.....215

CONTENTS

Olha BAYER, Tetiana GURA, Yulia CHEMODUROVA
PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF TEACHERS' FACILITATIVE SKILLS IN IMPLEMENTING PLAY-BASED LEARNING METHODS IN THE SYSTEM OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION.....3

Olha BILYK, Anna KOSHUK
THE IMPACT OF TECHNOLOGY INTEGRATION ON STUDENT MOTIVATION IN EFL CLASS.....11

Liudmyla BOROVYK, Iryna BASARABA, Oleh BOROVYK
STRUCTURAL AND FUNCTIONAL ANALYSIS OF THE GENERAL SCIENTIFIC COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION ACQUIRES.....17

Anna BRATKEVYCH
THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT TRENDS OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE IN THE WORKS OF UKRAINIAN SCIENTISTS.....26

Iryna BRIUKHOVETSKA, Lesia VYSOCHAN, Lidiia CHEREDNYK
POSTGRADUATE EDUCATION AS A DETERMINING FACTOR IN THE PROFESSIONAL GROWTH OF A TEACHER.....37

Hanna VARINA, Svitlana SHEVCHENKO
GENDER ASPECTS OF THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE INDIVIDUAL IN THE CONDITIONS OF TRANSFORMATION AND SOCIAL CHANGE.....42

Svitlana HANABA, Julia STRAZHNYK
ANALYSIS OF THE INTERNAL RESOURCES OF TEACHERS AS A CONDITION FOR OVERCOMING STRESSFUL SITUATIONS IN THE CONDITIONS OF WAR.....49

Tetiana HARLYTSKA
ANALYSIS OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT IN ENGLISH LEXICOLOGY FOR PHILOLOGISTS OF THE I (BACHELOR) DEGREE.....56

Sabina IVANCHUK
HISTORY OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE DEPARTMENT OF PRESCHOOL EDUCATION OF THE STATE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION "DONBAS STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY".....62

Oleksiy KORNIIENKO
THE PROPORTION OF MENTAL AND PSYCHOLOGICAL HEALTH PHENOMENA IN THE TRAINING SYSTEM OF PSYCHOLOGISTS AND MEDICAL DOCTORS (COMPARATIVE ANALYSIS).....67

Anastasiia KUZMENKO
SUBSTANTIVE COMPONENT OF THE FORMATION SYSTEM OF ACADEMIC INTEGRITY CULTURE FOR FUTURE PHD.....74

Rita LYSENKO, Viktoriia DRACHENKO
FEATURES OF CREATING INCLUSIVE CONDITIONS FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH EPILEPSY IN THE GENERAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....80

Rita LYSENKO, Viktoriia DRACHENKO
FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE SPHERE IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH EPILEPSY.....86

Olha MATVIYAS, Nataliya HORODETSKA
IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING METHODS INTO HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS....92

Marianna MATISHAK, Iryna SKOMOROVSKA
TRAINING OF FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS FOR PSYCHOEMOTIONAL SUPPORT OF CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE.....98

Liudmyla MATOKHNIUK, Olha VALCHUK, Volodymyr VALCHUK, Lilia TRASKOVETSKA, Irina GASHCHUK
FEATURES OF THE FORMATION OF QUESTIONNAIRES WHEN CONDUCTING RESEARCH IN THE FIELD OF GENDER ISSUES.....105

Nataliia NAUMENKO
THE CURRENT STATE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE.....111

Oksana OPANASENKO
ANALYSIS OF EDUCATIONAL PROGRAMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL EDUCATORS IN TODAY'S CONDITIONS.....118

Vitalii OSYPOV
CLINICAL PSYCHOLOGISTS TRAINING PROGRAM IN THE CONTEXT OF HEALTH CARE REFORM...125

Olga PIDDUBTSEVA, Liudmyla SEMAK
ANALYSIS OF EDUCATIONAL AND NORMATIVE REQUIREMENTS FOR THE FORMATION OF LINGUISTIC AND SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE AGRARIANS.....134

Oleh PULICH
SOCIAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL AND PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF A DOCTOR.....141

Volodymyr RODIKOV
ANALYSIS OF THE KEY CONCEPTS OF THE TRAINING OF FUTURE ENGINEER ARMY SPECIALISTS IN THE EXPERIENCE OF FOREIGN COUNTRIES.....147

Viktoriia SAMARINA, Tetiana POLIAKOVA
VISUALIZATION AS THE MOST IMPORTANT COMPONENT OF STREET ART IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS...153

Alla STETSENKO
THEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF PROBLEM PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS IN THE DEVELOPMENT OF SELF-ESTEEM IN ADOLESCENTS.....161

Kateryna SUIATYNOVA
FEATURES OF POST-TRAUMATIC STRESS DISORDER IN PRESCHOOL CHILDREN.....171

Oleksandr TYMOSHCHUK
SUBSTANTIATION OF THE STRUCTURE OF RADIATION LITERACY OF FUTURE SCIENCE TEACHERS.....178

Iryna CHEREZOVA, Olga FROLOVA, Natalia SERDIUK
PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PRESERVING THE MENTAL HEALTH OF TEACHERS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONDITIONS OF WAR.....184

Lesya CHOPYK, Maryna MUSIIENKO
CHARACTERISTICS OF ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER MANIFESTATION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN.....190

Halina SHKLIAIEVA, Olena BROVATA, Taisa DOROSHENKO
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MORAL EDUCATION OF PRE-SCHOOL CHILDREN: AN INNOVATIVE VIEW.....196

Mariia SHCHEDRINA, Iryna DRACH
INSTITUTIONAL RECOMMENDATIONS ON THE IMPLEMENTATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....203

Mariia YATSYUK, Oleksandr SAVYSHEN
PSYCHOLOGICAL FACTORS OF INTOLERANCE TO UNCERTAINTY IN ADULTS.....215

НАУКОВИЙ ВІСНИК ВІННИЦЬКОЇ АКАДЕМІЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Серія «Педагогіка. Психологія»

Випуск 5

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Марина Сергіївна Михальченко

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 26,04. Замов. № 0724/498. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, 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 No 7623 від 22.06.2022 р.