

Комунальний заклад вищої освіти
«Вінницька академія безперервної освіти»

НАУКОВИЙ ВІСНИК ВІННИЦЬКОЇ АКАДЕМІЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Серія «Педагогіка. Психологія»

Випуск 6



Видавничий дім
«Гельветика»
2024

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

Шпортун Оксана Миколаївна, 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, Центральнотернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Україна

Дудорова Людмила Юрївна, 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 Василя 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

Матохнюк Людмила Олександрівна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології, Донецький національний університет імені Василя Стуса, 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, доцент кафедри освітології та педагогіки, Західноукраїнський національний університет, 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 Юрївна, 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 освіти», 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 № 8 від 20.11.2024 р.

Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»
zareestrovano 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 378.091.093.5.014.3:[001.895:62]-025.27]:340.13](477)(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psych-2024-2.01>

Сергій БАЖАН

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри філософії та українознавства,

Навчально-науковий інститут

«Український державний хіміко-технологічний університет»

Українського державного університету науки і технологій

2017bazhan.s@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5739-4616

ПРАВОВІ ЗАСАДИ ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ: ОБ'ЄДНАННЯ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК КЛАСТЕРНИЙ ПІДХІД

Анотація. *Мета статті* – аналіз правового забезпечення процесу реформування вищої освіти в Україні шляхом об'єднання університетів та можливості створення в цих умовах технічних освітньо-наукових кластерів.

Методологія. У процесі дослідження були використані наступні методологічні підходи: документальний аналіз, системний аналіз, порівняльний аналіз, логічний аналіз. Ми проаналізували широкий спектр нормативно-правових актів, що регулюють освітню сферу в Україні, зокрема закони, укази Президента, постанови Кабінету Міністрів тощо. Застосували системний підхід для аналізу взаємозв'язків між різними елементами освітньої системи та їх впливу на процес реформування, провели порівняння українського досвіду з досвідом інших країн та використали логічні методи для аналізу правових норм та їх впливу на суспільні відносини в цій галузі.

Наукова новизна. Проведений аналіз правового забезпечення реформи вищої освіти в Україні демонструє, що для успішної модернізації освіти недостатньо лише структурних змін. Дослідження підкреслює критичну роль правового забезпечення процесів об'єднання університетів та створення технічних освітньо-наукових кластерів. Виявлено, що існуюче законодавство потребує доопрацювання для забезпечення ефективної комерціалізації наукових розробок та захисту інтелектуальної власності. Порівняння з досвідом інших країн свідчить про необхідність подальшої гармонізації українського законодавства з європейськими стандартами. Результати дослідження можуть бути використані для розробки державної політики, спрямованої на створення сприятливого правового середовища для розвитку інновацій в освіті, а також для розробки практичних рекомендацій для закладів вищої освіти щодо адаптації до нових умов функціонування.

Висновки. Наше дослідження показало, що для успішної модернізації освіти недостатньо лише структурних реформ. Необхідно значно покращити матеріально-технічне оснащення навчальних закладів. Широке запровадження грантових програм може стати ефективним інструментом для досягнення цієї мети. Крім того, важливо інвестувати в підвищення кваліфікації викладачів та стимулювати співпрацю з бізнесом. Комплексний підхід, що поєднує грантове фінансування з іншими механізмами підтримки, дозволить створити сучасну та ефективну систему освіти.

Ключові слова: право, освіта, реформи, об'єднання університетів, технічні освітньо-наукові кластери (ТОНК), інновації.

Serhii BAZHAN

Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate Professor at the Department of Philosophy and Ukrainian Studies,

SSI "Ukrainian State Chemical and Technological University"

Ukrainian State University of Science and Technologies

2017bazhan.s@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5739-4616

LEGAL BASIS FOR ESTABLISHING AND OPERATING TECH EDUCATIONAL- SCIENTIFIC CLUSTERS IN UKRAINE

Abstract. *The objective* of this article. Analysis of the legal framework for higher education reform in Ukraine through the merger of universities and the possibility of creating technical educational and scientific clusters.

Methodology. The following methodological approaches were used in the study: documentary analysis, systems analysis, comparative analysis, and logical analysis. We analyzed a wide range of normative legal acts regulating the education sector in Ukraine, including laws, presidential decrees, and Cabinet of Ministers resolutions. A systems

approach was used to analyze the interconnections between different elements of the education system and their impact on the reform process. A comparison was made between Ukrainian experience and the experience of other countries, and logical methods were used to analyze legal norms and their impact on social relations in this field.

Scientific Novelty: The analysis conducted on the legal framework of higher education reform in Ukraine demonstrates that structural changes alone are insufficient for successful modernization of education. The study emphasizes the critical role of legal provisions in the processes of university mergers and the establishment of technical educational and scientific clusters. It was found that the existing legislation requires further refinement to ensure effective commercialization of research and protection of intellectual property. Comparisons with the experience of other countries indicate the need for further harmonization of Ukrainian legislation with European standards. The research results can be used to develop government policies aimed at creating a favorable legal environment for the development of innovation in education, as well as to develop practical recommendations for higher education institutions on adapting to new operating conditions.

Conclusions. Our research has shown that structural reforms alone are insufficient for successful modernization of education. There is a need to significantly improve the material and technical equipment of educational institutions. The widespread introduction of grant programs can be an effective tool for achieving this goal. In addition, it is important to invest in improving the qualifications of teachers and to stimulate cooperation with businesses. A comprehensive approach combining grant funding with other support mechanisms will allow the creation of a modern and effective education system.

Key words: law, education, reforms, unification of universities, technical educational and scientific clusters, innovations.

Постановка проблеми. Система законодавчих актів робить можливе встановлення чітких правил в усьому, що стосується учасників суспільних відносин та наслідків їх правочинних дій. Створення порядку у суспільних відносинах, стає можливим в результаті впливу на життя суспільства соціально-економічних змін, де, системність та ієрархічність – найважливіші умови ефективності регулятивного впливу нормативно-правових актів на суспільство.

Кластерний підхід до реформування вищої освіти в Україні, який передбачає об'єднання університетів у технологічні та інноваційні кластери, стимулює розвиток правової бази, що регулює процеси трансформації університетів. Метою таких трансформацій є створення ефективної моделі взаємодії освіти та бізнесу, яка б забезпечила підготовку висококваліфікованих фахівців, сприяла розвитку інновацій та сприяла інтеграції України в глобальний економічний простір.

Сьогодні простежується недостатня правова урегульованість процесу розвитку ТОНК в країні. Це проявляється у відсутності чітких та деталізованих норм, які б регулювали всі аспекти діяльності ТОНК, зокрема, взаємодію між освітою та бізнесом, питання інтелектуальної власності, фінансування тощо. Що є цілком доречно та точно відображає проблему недостатньої правової бази для розвитку ТОНК в умовах трансформації освітньої системи.

Тут, є потреба у системному підході до оптимізації мережі закладів освіти шляхом їх об'єднання та правового регулювання управ-

ління ТОНК. Зазначимо, що діюче законодавство має фрагментарний характер і не забезпечує комплексного регулювання всіх процесів, пов'язаних з функціональним об'єднанням університетів та утворених кластерів. Виникає необхідність узгодження законодавства про освіту, нормативних актів в сфері науки, господарського та цивільного права. Існуючі розбіжності в нормативному полі цих сфер можуть створювати значні перешкоди для реформи системи освіти, а відсутність чітко визначених механізмів реалізації державної політики у сфері розвитку ТОНК гальмує процес залучення інвестицій, підтримки інноваційних проєктів та створення сприятливого бізнес-середовища для учасників кластерів.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Процесу оптимізації системи освіти свої праці присвятили науковці та дослідники провідних країн світу та України. Так, Д. Пауелл досліджував глобальний ринок вищої освіти. Він описав його, як конкурентне середовище, в якому університети змушені адаптуватися до нових умов і боротися за прихильність кожного студента, викладача та дослідницькі гранти. Також, він сформував нові типи надавачів освітніх послуг, такі як онлайн-університети, що створюють конкуренцію традиційним університетам. Він зазначив, що у процесі конкуренції відбувається зміна характеру попиту на освіту з боку її здобувачів. Джастін Пауелл також описує ряд викликів, з якими стикаються університети, таких як: зростання собівартості освіти, що для багатьох студентів робить її недоступною; нерівність у

доступі до освіти, що призводить до посилення соціальної нерівності; необхідність постійної адаптації до нових освітніх технологій тощо. Він вважає, що глобалізація вищої освіти – це не просто модний тренд, це реальність, з якою всім університетам доведеться зіткнутися. Університетам, які хочуть залишатися конкурентоспроможними, доведеться постійно вдосконалюватися, майбутнє вищої освіти за тими хто зможе адаптуватися до нових умов [15].

Як на нашу думку, то дослідження Д. Пауелла ґрунтуються на даних Люксембургу, які не завжди можна екстраполювати на інші країни, зокрема України. Він не враховує всі фактори, які впливають на конкурентоспроможність університетів, а його дослідження не дають чітких рекомендацій щодо того, як університетам досягти успіху в конкурентному середовищі, що для нашого дослідження є актуальним.

Чхун Хок в своїх наукових пошуках досліджував процес управління вищою освітою та вплив наукової теорії, релігії, культури та соціальних режимів на систему управління вищою освітою. Він доводив, що розвиток систем вищої освіти має вирішальне значення для соціально-економічного розвитку країни. В його роботах представлений ґрунтовний аналіз системи управління вищою освітою [10].

Ніколін Фроліх, досліджуючи процеси злиття в системі вищої освіти 15 європейських країн протягом останнього десятиліття, виявила, що хоча такі процеси часто призводять до зміни індивідуальних місій університетів, вони не обов'язково зменшують загальну різноманітність освітніх програм та профілів випускників на національному рівні. Автор пояснює це явище появою нових ніш на освітньому ринку, які заповнюють об'єднані або нові університети, що виникають в результаті злиття [11].

Лібін Хань дослідив вплив політики злиття університетів у Китаї, яка розпочалася в 1990-х роках. Використовуючи статистичний метод порівняння змін у часі для університетів, що злилися, та тих, що не злилися, автор дійшов висновку, що злиття позитивно вплинули на науково-дослідну діяльність. Зокрема, злиття призвели до збільшення фінансування досліджень, покращення наукової інфраструктури та підвищення кваліфікації науковців. Ці результати свідчать про те, що політика злиття може бути ефективним інструментом для підвищення

конкурентоспроможності китайських університетів на світовій арені [13].

Як на нашу думку, то досвід Китаю в галузі консолідації вищих навчальних закладів може слугувати цінним орієнтиром для України. Однак, пряме перенесення китайської моделі є недоцільним через значні відмінності в історичних, культурних та економічних контекстах. Тому, для успішної імплементації реформ в українській системі вищої освіти необхідно розробити адаптовану стратегію, яка враховує специфіку національного освітнього простору.

Дослідження Андрі Сурсок, розпочате у 2012 році серед 34 національних асоціацій університетів, членів Європейської асоціації університетів (EUA), виявилось, що більшість з них (21) має активну діяльність у сфері злиття та альянсів. Основними мотивами таких об'єднань є: економічна ефективність, посилення міжнародного впливу, підвищення якості освіти та досліджень, а також адаптація до демографічних змін. Хоча ці мотиви є загальними для багатьох європейських країн, їх реалізація має свої особливості в кожному конкретному випадку. Франція не є винятком. Нещодавні злиття та альянси у французькій системі вищої освіти відбуваються в контексті реформи вищої освіти та адаптації її до нових економічних умови. При цьому, слід зазначити, що процеси консолідації торкнулися не лише університетів, але й окремих шкіл інженерії та торгівлі, хоча їхні мотиви та траєкторії розвитку можуть дещо відрізнятися [16].

Дослідження Сурсок підтверджує, що консолідація вищих навчальних закладів є глобальною тенденцією, яка відкриває нові можливості для розвитку освіти. Однак, досвід європейських країн свідчить, що цей процес пов'язаний з низкою викликів, які необхідно враховувати при розробці стратегії реформування української системи вищої освіти. Для успішної імплементації таких змін необхідний всебічний аналіз, залучення всіх зацікавлених сторін та розробка механізмів пом'якшення негативних наслідків.

Отже, дослідження Сурсок підтверджує, що консолідація вищих навчальних закладів є складним і багатогранним процесом, який вимагає зваженого підходу. Для України важливо враховувати як потенційні переваги, так і ризики, пов'язані з цим процесом. Ретельне

планування та зважений підхід є ключовими для успішної реалізації реформ у сфері вищої освіти.

Шівон Харкін у своєму дослідженні виявив, що зростання попиту на вищу освіту в Ірландії, обумовлене процесами глобалізації та переходом до знань базованої економіки, призвело до необхідності реструктуризації вищої освіти. Для вирішення викликів, пов'язаних з обмеженими державними ресурсами та зростаючою конкуренцією, Харкін пропонує такі моделі: розширення партнерства між державними та приватними університетами, впровадження онлайн-навчання, індивідуалізацію освітніх траєкторій. Ці зміни спрямовані на підвищення якості освіти, ефективність використання ресурсів та адаптацію до потреб сучасного ринку праці [12].

Дослідження Шівона Харкіна про трансформацію вищої освіти в Ірландії демонструє, що глобальні тренди, такі як зростання попиту на освіту та обмежені державні ресурси, вимагають від університетів адаптації до нових реалій шляхом пошуку інноваційних моделей фінансування, індивідуалізації освітніх програм та розширення співпраці з бізнесом. Ці висновки можуть бути цінними для України, яка також стикається з необхідністю реформування вищої освіти та адаптації до викликів сучасності, однак з урахуванням специфіки національного контексту.

Цікавим для нас виявились дослідження італійської дослідниці М. Маццукато, яка визначала роль держави в стимулюванні інновацій. Вона стверджує, що держава відіграє набагато більшу роль у розвитку нових технологій, ніж це загалом визнається, держава не просто фінансує інновації, але й створює їх. Держава часто є єдиним інвестором, готовим ризикувати в нових, неперевіраних технологіях. Наприклад, інвестиції в Інтернет, що було б неможливим без значних державних інвестицій. Маццукато стверджує, що система GPS була розроблена за рахунок державних коштів і що багато ліків від раку були розроблені за рахунок державних коштів, отже, держава не може бути пасивним спостерігачем за інноваціями, а має бути активним учасником [14].

Ми погоджуємось з висновками Маццукато щодо провідної ролі держави в запровадженні інновацій, з огляду на те, що об'єднання універ-

ситетів в Україні відбувається завдяки рішення, яке було прийнято Урядом нашої країни, що в свою чергу створило сприятливі умови для утворення в умовах об'єднаних університетів кластерів, таких як ТОНК. Як на нашу думку, то роботи Маццукато мають яскраво виражений політичний ухил, оскільки вона пропагує більш активну роль державі в цьому процесі, що на її думку сприяє державному регулюванню економіки та може призвести до непотрібного урядового контролю і обмежити можливості бізнесу в контексті розвитку ТОНК.

Виклад основного матеріалу. У процесі нашого дослідження ми визначили ключові аспекти еволюції законодавства в контексті об'єднання закладів вищої освіти в Україні, які мали пряме відображення політичних і соціально-економічних змін в країні.

Ідея об'єднання закладів вищої освіти в Україні безпосередньо визначається політичними та економічними потребами країни, що робить її актуальним предметом дослідження в ретроспективному контексті.

Так, радянський період української освіти характеризувався централізованим управлінням та її тісною інтеграцією з ідеологічними засадами комуністичної партії. Об'єднання закладів вищої освіти часто відбувалося з метою зміцнення ідеологічної основи, підготовки фахівців для конкретних галузей промисловості, що відповідали потребам планової економіки, створення потужних науково-дослідних центрів, зокрема для підтримки військово-промислового комплексу.

Перехідний період сформувався після здобуття незалежності України та супроводжувався радикальними трансформаціями в системі вищої освіти. Децентралізація влади та розширення автономії закладів освіти створили нові можливості для розвитку університетів, сприяли впровадженню інноваційних освітніх програм та підвищенню академічної свободи. Водночас, цей процес супроводжувався низкою викликів, таких як нерівномірність розвитку різних регіонів, недостатнє фінансування та необхідність адаптації до нових умов господарювання. Загалом, ці зміни заклали фундамент для подальшого розвитку вищої освіти в Україні, зробивши її більш динамічною та орієнтованою на потреби суспільства. Водночас, необхідність адаптації до ринкових умов

привела до гострої конкуренції між закладами освіти та вимагала пошуку нових джерел фінансування. Перші реформи у вищій освіті, зокрема, прийняття Закону України «Про вищу освіту» 1992 року, заклали основи для подальшої трансформації галузі, хоча і стикалися з низкою проблем, таких як недостатнє фінансування та кадровий дефіцит.

Сучасна українська вища освіта розвивається в умовах глобалізації та жорсткої конкуренції на світовому ринку освітніх послуг. Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) значно розширив автономію вишів, надавши їм більше можливостей для саморозвитку та адаптації до нових викликів. Об'єднання закладів вищої освіти розглядається Урядом, як один із шляхів підвищення конкурентоспроможності, розширення спектру освітніх програм, оптимізації мережі закладів вищої освіти та ресурсів шляхом об'єднання вишів, диверсифікація джерел фінансування тощо. Однак, цей процес супроводжується низкою проблем, таких як втрата індивідуальності окремих закладів, бюрократичні перешкоди, соціальний супротив тощо.

Процес об'єднання закладів вищої освіти супроводжується складними організаційними, соціальними та академічними викликами, пов'язаними з інтеграцією різнорідних структур, адаптацією персоналу та забезпеченням безперервності освітнього процесу. Особливо важливо зберегти високий рівень якості освітніх програм та наукових досліджень в умовах об'єднання, оскільки це безпосередньо впливає на конкурентоспроможність випускників на ринку праці. Опір змінам з боку академічної спільноти, спричиняють негативні соціальні наслідки, які утворюють бюрократичні перешкоди – це лише деякі з викликів, з якими стикаються виші під час об'єднання. Крім того, важливо враховувати зовнішні фактори, такі як суспільна думка та законодавчі обмеження. Отже, можна визначити, що об'єднання закладів вищої освіти – це комплексний процес, який вимагає не лише вирішення організаційних питань, але й врахування соціальних, психологічних та академічних аспектів, з метою забезпечення високої якості освіти та підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Зазначимо, що процес об'єднання закладів вищої освіти можна розглядати як одну з пере-

думов утворення ТОНК. Об'єднання дозволяє сконцентрувати матеріальні, фінансові та людські ресурси, що є критично важливим для створення сучасних лабораторій, дослідницьких центрів та інноваційних майданчиків. Синергія наукових шкіл та напрямків досліджень безсумнівно сприятиме виникненню нових ідей, розширенню кола співробітництва та підвищенню ефективності наукової діяльності. Об'єднані виші можуть запропонувати студентам ширший спектр спеціальностей та напрямків підготовки, що відповідає потребам сучасного ринку праці.

Інтеграція наукового потенціалу різних закладів вищої освіти створює синергію, яка стимулює співпрацю з промисловими партнерами. Це, в свою чергу, прискорює процес трансферу технологій та сприяє створенню інноваційних продуктів і послуг, підвищуючи конкурентоспроможність України на глобальному ринку.

Процеси об'єднання закладів освіти та утворення ТОНК в Україні нерозривно пов'язані з існуючою нормативно-правовою базою. Саме вона має визначати правила, умови та механізми здійснення таких змін.

Так, з початку 1990 року на рівні держави розроблено і прийнято більш ніж 300 законодавчих та нормативно-правових актів у галузі освіти.

Нормативне правове регулювання діяльності закладів вищої освіти в Україні здійснюється через систему форм права і носить загальний характер та поширюється на відносини суб'єктів зазначеної ланки освіти та їх засновників.

Так, Законом України «Про освіту» [7], як основним профільним законом, передбачено реалізація права на автономію суб'єкта освітньої діяльності на самоврядування, яке полягає в його самостійності, незалежності та відповідальності у прийнятті рішень щодо академічних (освітніх), організаційних, фінансових, кадрових та інших питань діяльності. Освіта в державній політиці має визначатись як пріоритет, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства, де фінансування освіти є інвестицією в людський потенціал, розвиток суспільства і держави.

Закон України «Про освіту» регулює суспільні відносини, що виникають у процесі реа-

лізації конституційного права людини на освіту, прав та обов'язків фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, а також визначає компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти. Де, метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України.

Закон України «Про вищу освіту» [3] встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з закладами вищої освіти на принципах автономії закладів вищої освіти, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях.

Визначені межі автономії закладу вищої освіти, як самостійність, незалежність і відповідальність закладу вищої освіти у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів тощо. Також зазначено, що заклад вищої освіти – окремий вид установи, яка є юридичною особою приватного або публічного права, діє згідно з виданою ліцензією на провадження освітньої діяльності на певних рівнях вищої освіти, проводить наукову, науково-технічну, інноваційну та/або методичну діяльність, забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей.

Для нашого дослідження цікавою є ст.33 цього Закону, яка визначає порядок утворення

структурних підрозділів закладу вищої освіти та нормативне врегулювання їх діяльності, де ч.7 п.2 цієї статті визначено, що структурними підрозділами закладу вищої освіти можуть бути: наукові, навчально-наукові, науково-дослідні, науково-виробничі та проєктні інститути, навчально-науково-виробничі центри (сектори, частини, комплекси тощо), дослідні станції, конструкторські бюро, відділи аспірантури і докторантури, навчально-виробничі комбінати, експериментальні підприємства, клінічні бази закладів медичної освіти, університетські клініки та лікарні, юридичні клініки, полігони, наукові парки, технопарки, музеї, оперні студії, навчальні театри, філармонії, інші підрозділи, що забезпечують практичну підготовку фахівців певних спеціальностей та/або проводять наукові дослідження. Частиною 7 п.5 цієї ж статті, визначено, що можуть бути засновані інші підрозділи, діяльність яких не заборонена законом, про пряму норму формування кластерів не йдеться, хоч можна вважати, що це дозволено.

Можливість оптимізації мережі закладів освіти шляхом їх об'єднання, поділу, злиття тощо, закріплено статтею 118 Господарського кодексу України (далі – ГК України) [1], де визначено, що об'єднанням підприємств є господарська організація, утворена у складі двох або більше підприємств з метою координації їх виробничої, наукової та іншої діяльності для вирішення спільних економічних та соціальних завдань. Щодо утворення ТОНК на базі університету, то в ГК України теж не існує прямого нормативного врегулювання цього процесу, принаймні не має заборони.

Аналіз Постанови Кабінету Міністрів України № 695 від 05 серпня 2020 року [4] показує, що вона спрямована на підтримку створення промислових та інноваційних кластерів на регіональному рівні. Зокрема, Постанова передбачає заходи зі стимулювання реіндустріалізації, розвитку індустріальних парків та формування транскордонних кластерів. Важливо зазначити, що сфера застосування Постанови обмежується підтримкою саме економічних кластерів, не охоплюючи освітні кластери та технопарки.

Практика утворення кластерів в Україні свідчить, що державна політика в цій сфері на національному та регіональному рівнів, пере-

буває на стадії становлення і фактично носить стихійний, локальний характер, ніж системний та врегульований. При цьому в країнах світу процеси кластеризації актуалізовані з 80-х років минулого сторіччя.

Зазначимо, що освіта, як система, являє собою складний соціокультурний і поліфункціональний феномен, який розглядається в трьох вимірах, фактично це просторова категорія, в якій розвивається мережа закладів різних типів і рівнів у певному соціальному масштабі (всього світу, певної країни, окремого регіону, міста або району).

В нашому випадку йдеться про об'єднання українських університетів, фактично, в такий спосіб Уряд оптимізує мережу, приводить її у відповідність до демографічних змін та розглядає це як інвестицію в майбутнє країни. Отже, таке новоутворення шляхом об'єднання різнопрофільних закладів освіти, їх структурних підрозділів, наукових парків тощо, формує своєрідну локальну освітню мережу у вигляді ТОНК, структурна категорія якого складається з декількох рівнів освітньої державної мікросистеми. ТОНК – це не просто певна чисельність окремих закладів, а складна система, що об'єднує різні рівні освіти та науки, і, як мікросистема, є більш гнучкою, може адаптуватися до місцевих умов та потреб. Однак, вона завжди функціонує в рамках загальних принципів, визначених макросистемою. Освітня макросистема країни, розглядається нами як загальний каркас, який визначає напрямки розвитку освіти в країні, створює умови для функціонування закладів вищої освіти на місцевому рівні та формує критерії функціонування мікросистеми, визначає стандарти, фінансування, управління і забезпечує виконання державних стандартів, генерує нові ідеї і підходи до освіти.

Проведене нами дослідження дозволило виявити нові тенденції в законодавчому регулюванні процесів об'єднання університетів та сформулювати пропозиції щодо створення сприятливого правового середовища для розвитку ТОНК.

Першим кроком, тут стала ініціатива Міністерства освіти і науки України (надалі – МОН), щодо об'єднання закладів вищої освіти. В наступному, відповідне Розпорядження Кабінету Міністрів України про фактичне погодження ініціативи МОН щодо утворення пев-

ного університету. Надалі, з'являється наказ того ж міністерства, щодо самої процедури реорганізації, тобто утворення нового університету за рахунок злиття кількох галузевих вишів, що знаходяться в певному місті.

При проведенні реорганізації університету МОН в межах свої повноважень керується нормативно-правовими актами України, зокрема Цивільним кодексом України [9], де глава 7 регулює загальні питання реорганізації юридичних осіб, зокрема злиття, приєднання, поділ, перетворення, забезпечує правові основи для зміни організаційно-правової форми університетів, переходу прав та обов'язків до нового юридичної особи. Кодексом законів про працю [2], ст. 32, 40, 42, 44, 49² – що регулює трудові відносини під час реорганізації підприємств, установ, організацій, зокрема, визначає порядок повідомлення працівників про зміни умов праці, гарантії для працівників при звільненні, переведення на іншу роботу тощо. Законом України «Про вищу освіту» [3], ст. 29, 31 – безпосередньо регулює питання реорганізації закладів вищої освіти, визначає умови та порядок проведення реорганізації, права та обов'язки засновників, органів управління закладів вищої освіти, а також права студентів під час реорганізації. Законами України – «Про управління об'єктами державної власності» [8] та «Про державну реєстрацію юридичних осіб, фізичних осіб підприємців та громадських формувань» [6], які регулюють питання управління державним майном, яке передається новоствореному університету, та процедуру державної реєстрації юридичних осіб. Абзац другий пункту 21¹ Положенням «Про акредитацію закладів вищої освіти та спеціальностей у закладах вищої освіти та вищих професійних училищах» [5], що визначає порядок проведення акредитації освітніх програм та спеціальностей у новоствореному університеті. Наступний крок, міністерство доводить зміст такого наказу самим університетам, які реорганізуються, визначаються терміни виконання зазначених положень наказу тощо.

Щодо юридичної оцінки задіяних у цьому процесі нормативно-правових актів. Зазначимо, використання широкого кола нормативно-правових актів свідчить про комплексний підхід до процесу об'єднання університетів. Тут, були враховані як загальні питання реоргані-

зації юридичних осіб, так і специфічні аспекти діяльності закладів вищої освіти. Застосування норм трудового права забезпечує захист прав працівників під час реорганізації. Норми цивільного права регулюють питання переходу майнових прав та обов'язків. Закон «Про вищу освіту» [3] визначає мету реорганізації – підвищення якості освіти, розвиток науки та інновацій. Застосування норм про державну реєстрацію забезпечує прозорість процесу створення нового університету.

Таким чином, задіяні нормативно-правові акти забезпечили юридичну основу для проведення реорганізації університетів, що дозволяє зробити висновок про їхню відповідність цілям реорганізації та забезпечення правових гарантій для всіх учасників процесу.

Але, що спонукало представників Уряду та МОН до такого рішення? На нашу думку, це результат свідомої державної політики, спрямованої на оптимізацію освітньої системи та підвищення її конкурентоспроможності. Це складне питання, відповідь на яке потребує комплексного аналізу, оскільки на рішення Уряду вплинула низка взаємопов'язаних факторів.

Перший, складна демографічна ситуація в країні. Останнім часом простежується зменшення кількості випускників шкіл що призводить до скорочення контингенту студентів в університетах, коледжах, закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Це, в свою чергу, робить нерентабельним утримання великої кількості закладів вищої освіти. Друге, нестача коштів на утримання значної кількості закладів освіти. Об'єднання університетів це прямий шлях до економії бюджетних коштів за рахунок оптимізації адміністративних ресурсів, інфраструктури та викладацького складу. Третє, підвищення конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Укрупнення університетів надає їм більше ресурсів для розвитку наукових досліджень, інновацій та покращення якості освіти. Четверте, у багатьох країнах світу спостерігається процес укрупнення та об'єднання закладів вищої освіти. Але в нашому випадку відсутня пряма залежність від світових тенденцій. П'яте, політична воля Уряду країни. Існують політичні амбіції щодо модернізації та реформування системи вищої освіти в Україні, де одним з шляхів є оптимізація університетської мережі країни.

Варто зазначити, що процес об'єднання університетів в Україні не є масовим і не стосується всіх закладів вищої освіти. Рішення про об'єднання приймається Урядом в індивідуальному порядку для кожного конкретного випадку з урахуванням думки колективів університетів.

Зазначимо, об'єднання університетів – це складний процес, який може мати як позитивні, так і негативні наслідки. Визначимо декілька плюсів об'єднання університетів. Об'єднання може призвести до економії бюджетних коштів за рахунок оптимізації адміністративних ресурсів, інфраструктури та викладацького складу та може дати вишам більше ресурсів для розвитку наукових досліджень, інновацій та покращення якості освіти, розширення спектру освітніх програм та можливостей для студентів.

До основних негативних наслідків об'єднання університетів, ми віднесемо втрату ідентичності та традицій університетів, зниження конкуренції в системі вищої освіти та збільшення бюрократії та ускладнення прийняття управлінських рішень тощо. Питання конкуренції, тут, дискусійне, щодо інших наслідків, то ми вважаємо це ризиками, які можна подолати.

Об'єднання університетів відкриває нові перспективи для розвитку науки, освіти та інновацій і породжує ряд викликів. Зокрема, необхідно забезпечити плавну інтеграцію різних структурних підрозділів, розробити нові освітні програми, що відповідають сучасним вимогам ринку праці, та створити сприятливе середовище для проведення наукових досліджень. У короткостроковій перспективі ключовим завданням є забезпечення безперебійної роботи всіх підрозділів нового університету, а в довгостроковій – формування чіткої стратегії розвитку, яка дозволить йому стати провідним науково-освітнім центром конкретно взятого регіону.

З огляду на наші застереження, ми в процесі об'єднання університетів бачимо позитивні умови для утворення ТОНК в декількох аспектах.

Фактично, відбувається консолідація ресурсів, таких як лабораторії, обладнання, бібліотеки, викладацький склад та наукові кадри тощо. Це дає можливість створити потужний ТОНК з широким спектром можливостей для досліджень та підготовки фахівців та розши-

рення спектру освітніх програм, що пропонуються в рамках кластеру. Це може дати студентам можливість отримати більш широкий спектр знань і навичок, необхідних для роботи в сучасній технічній сфері, що може призвести до підвищення конкурентоспроможності кластеру в країні та на міжнародному рівні. Також, це може створити можливість залучати більше талановитих студентів і науковців, а також отримувати більше грантів на дослідження. У процесі об'єднання університетів створюється синергія між різними науковими та освітніми напрямками, що є беззаперечною можливістю для розвитку нових інноваційних технологій, налагодити більш тісну співпрацю з бізнесом, а студенти отримують практичний досвід роботи та постійну роботу після закінчення навчання. Тільки за умови конструктивного діалогу та врахування думки всіх зацікавлених сторін реформа об'єднання університетів та утворення на їх базі кластерів буде успішною.

Висновки. Наше дослідження показало, що державна політика в освіті постійно розви-

вається, спрямовуючи зусилля на структурні реформи. Однак, для забезпечення високої якості підготовки фахівців необхідно не лише оновлювати навчальні плани та програми, вносити структурні зміни в систему освіти, а й суттєво покращувати матеріально-технічне оснащення закладів освіти. Ми переконані, що широке запровадження конкурентних грантових програм може стати потужним інструментом для модернізації освіти. Залучення грантових коштів дозволить оновити матеріально-технічну базу закладів освіти, створити сучасні освітньо-наукові кластери та забезпечити розвиток інноваційних технологій. Крім того, важливо інвестувати в підвищення кваліфікації викладачів та стимулювати співпрацю між університетами та бізнесом для забезпечення практичної спрямованості освітніх програм. Системне використання грантового фінансування в поєднанні з іншими механізмами підтримки освіти дозволить створити ефективну модель розвитку освітньої системи, яка відповідатиме вимогам сучасного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Господарський кодекс України : Закон України від 16.01.2003 № 436-IV : станом на 03.09.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 02.10.2024).
2. Кодекс законів про працю в Україні : Закон України від 10.12.1971 № 435-IV : станом на 27.09.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08#Text> (дата звернення: 02.10.2024).
3. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII : станом на 16.08.2024 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 02.10.2024).
4. Про затвердження Державної стратегії регіонального розвитку на 2021—2027 роки : Постанова Кабінету Міністрів України від 05 серпня 2020 р. № 695 URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnoyi-strategiyi-regionalnogo-rozvitku-na-20212027-t50820> (дата звернення: 02.10.2024).
5. Про затвердження Положення про акредитацію закладів вищої освіти та спеціальностей у закладах вищої освіти та вищих професійних училищах : Постанова Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2001 р. № 978 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/978-2001-%D0%BF#Text> (дата звернення: 02.10.2024).
6. Про державну реєстрацію юридичних осіб, фізичних осіб підприємців та громадських формувань : Закон України від 15.05.2003 № 755-IV : станом на 23.09.2024 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/185-16#Text> (дата звернення: 02.10.2024).
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VII : станом на 16.08.2024 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 02.10.2024).
8. Про управління об'єктами державної власності : Закон України від 21.09.2006 № 185-V : станом на 01.07.2024 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/185-16#Text> (дата звернення: 02.10.2024).
9. Цивільний кодекс України : Закон України від 16.01.2003 № 435-IV : станом на 03.09.2024. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/435-15#Text> (дата звернення: 02.10.2024).
10. Chhun H. Higher Education Management Systems. *Cambodia Journal of Basic and Applied Research, Insight*. 2021. 3.(1). pp. 53–76. Phnom Penh. URL: https://www.researchgate.net/publication/357171098_Higher_Education_Management_Systems (дата звернення 02.10.2024).
11. Frølich N., Stensaker B. Mergers and missions: investigating consequences for system diversity. Oslo. *Higher Education*. 2021. 82(5). pp. 1–24. URL: https://www.researchgate.net/publication/353069240_Mergers_and_missions_investigating_consequences_for_system_diversity (дата звернення 02.10.2024).

12. Harkin S., Hazelkorn E. Institutional Mergers in Ireland. Springer 01. Maynooth, 2015. pp. 105–121. URL: https://www.researchgate.net/publication/283558737_Institutional_Mergers_in_Ireland (дата звернення 02.10.2024).
13. Libin H., Hongwei X., Yuejun Z. Education resource reallocation and innovation: Evidence from university mergers in China. Dongbei. *China Economic Quarterly International*. 2022. 2(4). pp. 265–277. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666933122000508> (дата звернення 02.10.2024).
14. Mazzucato M. The Entrepreneurial State. Baltimore, *Soundings*, 49(49), 2011. pp. 131–142. URL: <https://www.ingentaconnect.com/content/Iwish/sou/2011/00000049/00000049/art00012> (дата звернення 02.10.2024).
15. Powell J. Higher Education and the Exponential Rise of Science: Competition and Collaboration. In R. Scott & M. Buchmann (Eds.). New York, *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*. 2018. pp. 1–17. URL: <https://hdl.handle.net/10993/36143> (дата звернення 02.10.2024).
16. Sursock A. Mergers and Alliances in France: Incentives, Success Factors and Obstacles. In: Curaj, A., Georghiou, L., Cassingena Harper, J., Egron-Polak, E. (eds) *Mergers and Alliances in Higher Education*. Springer International Publishing, Cham. 2015. pp. 17–31. URL: https://www.researchgate.net/publication/285614175_Mergers_and_Alliances_in_France_Incentives_Success_Factors_and_Obstacles (дата звернення 02.10.2024).

REFERENCES:

1. Закон України Господарський кодекс України : прийнятий 16 Січня 2003 року № 436-IV [Law of Ukraine On the Ukrainian Commercial Code № 436-IV]. (January, 16 2003), as of (2024, March, 09). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (accessed 02.10.2024) [in Ukrainian].
2. Закон України Кодекс законів про працю в Україні : прийнятий 10 Хрудня 1971 року № 435-IV [Law of Ukraine On the Labor Code of Ukraine № 435-IV]. (December, 10 1971), as of (2024, September 27), Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/322-08#Text> (accessed 02.10.2024) [in Ukrainian].
3. Закон України Про вищу освіту : прийнятий 01 Липня 2014 року № 1556-VII [Law of Ukraine On Higher Education № 1556-VII]. (July, 1 2014), as amended on (2024, August, 16), Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (accessed 02.10.2024) [in Ukrainian].
4. Постанова Кабінету Міністрів України Про затвердження Державної стратегії регіонального розвитку на 2021—2027 роки : прийнята 05 Серпня 2020 року №. 695 [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine On Approval of the State Strategy for Regional Development for 2021-2027 № 695]. (August, 5 2020), Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnoyi-strategiyi-regionalnogo-rozvitku-na-20212027-t50820> (accessed 02.10.2024) [in Ukrainian].
5. Постанова Кабінету Міністрів України Про затвердження Положення про акредитацію закладів вищої освіти та спеціальностей у закладах вищої освіти та вищих навчальних закладах : прийнята 09 Серпня 2001 року № 978 [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine On Approval of the Regulation on Accreditation of Higher Education Institutions and Specialties in Higher Education Institutions and Higher Vocational Schools № 978]. (August, 9 2001), Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/978-2001-%D0%BF#Text> (accessed 02.10.2024) [in Ukrainian].
6. Закон України Про державну реєстрацію юридичних осіб, фізичних осіб підприємств та громадських формувань : прийнятий 15 Маія 2003 року № 755-IV [Law of Ukraine On State Registration of Legal Entities, Individual Entrepreneurs, and Public Associations № 755-IV]. (May, 15 2003), as of (2024, September 23), Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/185-16#Text> (accessed 02.10.2024) [in Ukrainian].
7. Закон України Про освіту : прийнятий 05 Вересня 2017 року № 2145-VII [Law of Ukraine On the About Education № 2145-VII]. (September, 5 2017), as of (2024, August, 16), Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (accessed 02.10.2024) [in Ukrainian].
8. Закон України Про управління об'єктами державної власності : прийнятий 21 Вересня 2006 року № 185-V [Law of Ukraine On the Management of State-Owned Assets № 185-V]. (September, 21 2006), as of (2024, July 01), Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/185-16#Text> (accessed 02.10.2024) [in Ukrainian].
9. Закон України Цивільний кодекс України : прийнятий 16 Січня 2003 року № 435-IV [Law of Ukraine On the Civil Code of Ukraine № 435-IV]. (January, 16 2003), as amended on (2024, September, 3), Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/435-15#Text> (accessed 02.10.2024) [in Ukrainian].
10. Chhun, H. (2021). Higher Education Management Systems. *Cambodia Journal of Basic and Applied Research, Insight*. 3. Phnom Penh, pp. 53-76. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/357171098_Higher_Education_Management_Systems (accessed 02.10.2024) [in English].
11. Frølich, N., & Stensaker, B. (2021). Mergers and missions: investigating consequences for system diversity. *Higher Education*. 82. Oslo, pp. 1–24. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/353069240_Mergers_and_missions_investigating_consequences_for_system_diversity (accessed 02.10.2024) [in English].
12. Harkin, S., & Hazelkorn, E. (2015). Institutional Mergers in Ireland. Springer 01. Maynooth, pp. 105–121. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/283558737_Institutional_Mergers_in_Ireland (accessed 02.10.2024) [in English].

13. Libin, H., Hongwei, X., & Yuejun, Z. (2022). Education resource reallocation and innovation: Evidence from university mergers in China. *China Economic Quarterly International*. 2. Dongbei, pp. 265–277. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/365652441_Education_resource_reallocation_and_innovation_Evidence_from_university_mergers_in_China (accessed 02.10.2024) [in English].
14. Mazzucato, M. (2011). The Entrepreneurial State. *Soundings*, 49(49), Baltimore, pp. 131–142. Retrieved from <https://www.ingentaconnect.com/content/lwish/sou/2011/00000049/00000049/art00012> (accessed 02.10.2024) [in English].
15. Powell, J. (2018). Higher Education and the Exponential Rise of Science: Competition and Collaboration. In R. Scott & M. Buchmann (Eds.), *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*. New York, pp. 1–17. Unknown/unspecified: John Wiley & Sons. Retrieved from <https://hdl.handle.net/10993/36143> (accessed 02.10.2024) [in English].
16. Sursock, A. (2015). Mergers and Alliances in France: Incentives, Success Factors and Obstacles. In: Curaj, A., Georghiou, L., Cassingena Harper, J., Egron-Polak, E. (eds) *Mergers and Alliances in Higher Education*. Springer International Publishing, Cham. pp. 17–31. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-319-13135-1_2 (accessed 02.10.2024) [in English].

UDC 159.922.8

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-2.02>

Tatiana BRANITSKA

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogical Sciences,
Primary and Correctional Education,
practical psychologist,
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"
tatjanarom4@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4503-3140*

Oksana SHPORTUN

*Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Psychology,
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"
shportun_o@ukr.net
ORCID: 0000-0003-4528-4329*

Nataliya LOGUTINA

*PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department
of Pedagogical Sciences, Primary and Correctional Education,
Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"
natalia.logutina@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1029-5247*

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MANAGEMENT PROCESSES BASED ON THE DISC TYPOLOGY

Abstract. *The purpose of the study is to analyze the impact of the DISC typology on the effectiveness of management processes and identify ways to adapt management approaches depending on the personal characteristics of employees. This study is relevant in modern personnel management, since the use of psychological tools, such as DISC, allows you to increase the productivity and motivation of employees, as well as reduce the level of conflicts in the team. The article examines the DISC typology, which includes four main types of behavior: Dominant (D), Influential (I), Stable (S) and Conscientious (C). Each of the types has its own characteristics in the style of communication, methods of interaction, reaction to stressful situations and motivational needs, which directly affect the dynamics of teamwork and effectiveness.*

The research methodology *is based on a combination of general psychological principles (unity of psyche and activity, development, systematicity) with specific thematic approaches, in particular, on the principles of an individual psychological approach to personnel and adaptation of DISC models to the features of teamwork. To analyze the effectiveness of the typology implementation, empirical research methods were used, including interviewing and testing employees of different personality types (dominant, influential, stable and analytical). In the process of analysis, behavioral characteristics and reactions of employees based on the DISC typology were studied, which allows managers to better distribute tasks, create individual strategies for each type, maintain feedback and develop optimal conditions for team interaction.*

The scientific novelty *of the work lies in the generalization of methods for integrating DISC into management activities, as well as in providing recommendations for adapting management strategies taking into account the typological characteristics of employees. This contributes to increasing efficiency, strengthening corporate culture and reducing the number of conflicts, which is important for organizations focused on sustainable development.*

Conclusions. *The results of the study show that the implementation of the DISC typology helps managers better understand the characteristics of employee behavior; which allows personalizing approaches to motivation, communication and conflict management. This, in turn, has a positive effect on team productivity and the overall effectiveness of management processes. Prospects for further research include an in-depth study of the impact of DISC in various areas of activity and the development of integrated approaches to working with personnel based on the DISC typology.*

Key words: *DISC typology, management processes, psychological tools, management effectiveness, motivation, communication, conflictology.*

Тетяна БРАНИЦЬКА

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогічних наук, початкової та корекційної освіти,
практичний психолог,
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»
tatjanarom4@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4503-3140

Оксана ШПОРТУН

доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології,
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»
shportun_o@ukr.net
ORCID: 0000-0003-4528-4329

Наталія ЛОГУТИНА

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогічних наук, професійної та корекційної освіти,
Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»
natalia.logutina@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1029-5247

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІНСЬКИХ ПРОЦЕСІВ НА ОСНОВІ ТИПОЛОГІЇ DISC

Анотація. Мета дослідження – проаналізувати вплив типології DISC на ефективність управлінських процесів і виявити шляхи адаптації управлінських підходів залежно від особистісних характеристик працівників. Це дослідження є актуальним у сучасному управлінні персоналом, оскільки застосування психологічних інструментів, таких як DISC, дозволяє підвищити продуктивність і мотивацію працівників, а також зменшити рівень конфліктів у колективі. У статті досліджено типологію DISC, яка включає чотири основні типи поведінки: Домінантний (D), Впливовий (I), Стабільний (S) та Сумлінний (C). Кожен з типів має власні особливості у стилі комунікації, способах взаємодії, реакції на стресові ситуації та мотиваційні потреби, що безпосередньо впливають на динаміку командної роботи та результативність.

Методологія дослідження базується на поєднанні загальнопсихологічних принципів (єдності психіки і діяльності, розвитку, системності) з конкретно-тематичними підходами, зокрема на принципах індивідуального психологічного підходу до персоналу та адаптації моделей DISC до особливостей командної роботи. Для аналізу ефективності впровадження типології використовувалися методи емпіричного дослідження, включаючи опитування та тестування співробітників різних типів особистості (домінантного, впливового, стабільного та аналітичного). У процесі аналізу вивчено поведінкові характеристики та реакції працівників на основі типології DISC, що дозволяє керівникам краще розподіляти завдання, створювати індивідуальні стратегії для кожного типу, підтримувати зворотний зв'язок і розробляти оптимальні умови для командної взаємодії.

Наукова новизна роботи полягає в узагальненні методів інтеграції DISC в управлінську діяльність, а також у наданні рекомендацій щодо адаптації управлінських стратегій з урахуванням типологічних особливостей працівників. Це сприяє підвищенню ефективності, зміцненню корпоративної культури та зменшенню кількості конфліктів, що є важливим для організацій, які орієнтовані на сталий розвиток.

Висновки. Результати дослідження свідчать, що впровадження типології DISC допомагає керівникам краще зрозуміти особливості поведінки співробітників, що дозволяє персоналізувати підходи до мотивації, комунікації та управління конфліктами. Це, у свою чергу, позитивно впливає на продуктивність команди та загальну ефективність управлінських процесів. Перспективи подальших досліджень охоплюють поглиблене вивчення впливу DISC у різних сферах діяльності та розробку інтегрованих підходів до роботи з персоналом на основі типології DISC.

Ключові слова: типологія DISC, процеси управління, психологічний інструментарій, ефективність управління, мотивація, комунікація, конфліктологія.

Problem statement. The modern world of management requires high flexibility and a personalized approach to working with personnel, where

psychological knowledge is a decisive factor in the success of the organization. The DISC typology is one of the most common systems that allows

you to identify behavioral types of employees that affect their productivity, motivation, perception of instructions and reactions to stressful situations.

In modern organizations, not only technical skills, but also psychological aspects of personnel management are becoming increasingly important. The growing dynamics of business and the complexity of communications between employees require managers to use innovative approaches to increase the effectiveness of teamwork. In this context, the DISC typology is an important tool for optimizing management processes, since it is based on an understanding of the psychological characteristics and behavioral patterns of employees.

The application of the DISC typology in working with personnel allows you to effectively approach delegation, task setting, conflict management and maintaining working relationships, focusing on the individual psychological characteristics of employees. This becomes extremely important in the context of increasing competition and the need to optimize management processes to ensure productivity. DISC tools help managers develop emotional intelligence, strengthen corporate culture, and promote the development of competencies aimed at increasing adaptability, creativity and employee engagement.

Modern research confirms that organizations that pay attention to psychological factors in working with personnel achieve higher results in productivity, employee engagement and staff retention. Therefore, the use of the DISC model is a relevant tool that allows you to flexibly respond to changes in work processes and adapt management strategies in accordance with the individual characteristics of employees, which is especially important in the context of modern competition and rapid changes in the business environment.

The DISC typology offers a practical approach to understanding the behavioral and communicative styles of employees, but there is still a lack of research on how psychological tools based on this typology can be systematically integrated into management processes. The question arises: how to optimally use the DISC typology tools to increase the effectiveness of work with personnel and a personalized approach in management? Solving this problem is relevant for creating a flexible, adaptive and productive team focused on achieving organizational goals.

Analysis of recent research and publications.

Problems of management psychology in Ukraine were studied by such scientists as G. Angelov, L. Melnyk, F. Khmil, V. Savelieva, A. Bandurka, S. Bocharova, E. Zemlyanska, O. Orban-Lembryk, L. Karamushka and others.

To study the psychological aspects of management through the DISC typology and the influence of psychotypes on the effectiveness of work with personnel, it is important to identify the scientific works of Ukrainian scientists who study managerial psychological aspects and socio-psychological management methods.

In particular, L. Karamushka specializes in management psychology and studies the psychological readiness of managers for management in educational and other organizations, which is directly related to managerial effectiveness and socio-psychological climate in teams. It is also worth paying attention to the research of O. Bondarchuk, who analyzes emotional intelligence in the field of management, which can be useful for a deeper understanding of the influence of psychotypes on the management process [5]. It is important to note that L.M. Karamushka, investigates how psychotypical characteristics of employees can affect the formation of a productive environment in the organization. The application of various psychological models, including DISC, to support decision-making in complex management situations is analyzed [5].

Researchers such as V. E. Mykhailychenko and O. G. Romanovsky also focus on the issues of leadership and the psychological climate in the organization, which affects the effectiveness of personnel management. These topics intersect with the specifics of the application of DISC in management, since DISC helps to identify individual characteristics that can optimize management processes [8].

Studies show that the use of the DISC typology can improve interaction between employees, which, in turn, increases the overall effectiveness of the organization. In particular, DISC helps to understand how different personality types can work together, optimizing communication and cooperation.

Studies have confirmed that the implementation of the DISC model in management processes improves mutual understanding and communication, and also helps to reduce the level of conflicts and increase staff loyalty. This makes this topic

relevant not only for practical psychology, but also for management sciences, in particular for those areas where personalized approaches focused on team development and optimization of management processes are important.

Human resource management in a modern organization faces significant challenges, such as increasing diversity of personnel, rapid adaptation to change and maintaining productivity in a highly competitive environment. Traditional management methods often do not take into account the individual psychological characteristics of employees, which leads to a decrease in communication effectiveness, an increase in the level of conflict and unstable productivity.

The goal is to investigate the psychological aspects of management processes based on the DISC typology, identify their impact on the effectiveness of work with personnel and offer recommendations for optimizing management through adapted approaches to different psychotypes of employees.

Research objectives:

1. To analyze the DISC typology as a tool for optimizing management processes.
2. To describe the psychological characteristics of the DISC behavioral types (dominant, influential, stable, conscientious) and their impact on the professional environment.
3. To offer recommendations for managers on integrating DISC into work with personnel, including communication, delegation of tasks, conflict management and employee motivation.

Presentation of the main material. The DISC typology was developed by the American psychologist William Marston in 1928. He originally created this model to analyze the behavioral characteristics of people, studying how personality affects interaction and communication. Marston believed that each person can be attributed to one of four basic behavioral styles, and studied them in the context of various situations, especially in business and interpersonal relationships.

Basic principles of DISC. Four behavioral styles: D (Dominance): result-oriented, ready for challenges, often occupies leadership positions. I (Influence): sociable, emotional, seeks social connections. S (Steadiness): Steady, patient, values teamwork and harmony. C (Conscientiousness): Analytical, adheres to standards, pays attention to details.

Main motives: Each DISC style has its own motives that influence behavior: D: desire for control and achievement. I: need for social contacts and recognition. S: desire for stability and support. C: tendency to accuracy and competence.

Interaction dynamics: The DISC typology emphasizes how different styles interact with each other. Understanding these dynamics can help avoid conflicts and improve teamwork.

Given the rapid changes in management practices and the increasing role of interpersonal interaction, there is a need to use psychological tools to improve the effectiveness of work with personnel. The DISC model, which is based on personality typology, allows you to better understand the individual characteristics of employees and adapt management strategies to optimize teamwork and increase productivity.

According to the McKinsey study “The Future of Work: jobs lost 2017 jobs gained (2017)”, in terms of increasing demand in companies for employee skills, social emotional skills are in second place: empathy, interpersonal communication skills, learning. Studies show that this is now in demand in the market. DISC helps to develop interpersonal communication skills, because the tool is designed specifically for this.

DISC was created in the last century by American psychologist William M. Marston. He developed a theory about the characteristics of human behavior, invented the first practical model of a lie detector, and in 1928 published the book “Emotions of Normal People”, in which he described 4 behavioral styles: dominant, stable, influential and adaptive. The DISC test is used to analyze the personal characteristics of people and their behavior, which can be useful for companies in the process of recruiting personnel or developing a team. Using the DISC test allows you to identify potential problems in team work, and also helps you understand which personality types are more successful in different roles and circumstances [1].

Currently, a large number of companies in the world use this theory to create a DISC assessment. If we talk about the popularity of the assessment, we can rely on one of the assessment providers – Thomas International. They claim that this assessment is used in 60 countries around the world, it is translated into 52 languages, and this number is increasing [11].

The DISC typology is based on the concept of human behavior in social situations and serves as a tool for studying and analyzing interpersonal interaction. The main idea is that human behavior can be classified into four main types, each of which is characterized by specific personality traits, communication styles and motivation. This typology is widely used in psychology, management, business and other fields to improve interaction and communication.

The DISC typology was developed to understand and analyze the behavior of people in various social situations. The main components of the model are based on four main psychotypes:

D (Dominance) – a dominant type, which is characterized by leadership qualities, determination and focus on results. Characteristics: leadership qualities, determination, initiative, focus on results. Motivation: focus on achieving goals and solving problems. Interaction style: clarity in statements, desire to control the situation, open expression of one's thoughts.

I (Influence) – an influential type that shows emotionality, optimism and ability to communicate. Characteristics: emotionality, optimism, sociability, ability to communicate. Motivation: maintaining positive relationships, recognition and approval from others. Interaction style: energy, inspiration, desire for cooperation and teamwork.

S (Steadiness) – a stable type that is distinguished by dedication, patience and ability to cooperate. Characteristics: loyalty, patience, friendliness, ability to cooperate. Motivation: security, stability and harmony in the team. Interaction style: gradualness, willingness to listen, desire to support others.

C (Conscientiousness) – a conscientious type that demonstrates accuracy, analytical skills and a tendency to follow rules. Characteristics: accuracy, analytical skills, adherence to rules, attention to detail. Motivation: quality of work, achieving high standards. Interaction style: attention to detail, systematic approach to task performance, caution in decision-making.

Each of these types manifests itself in the work environment and how understanding these features can contribute to the development of communication and efficiency in management. Understanding these types helps managers adapt their management style to the individual characteristics of employees, which has a positive effect on team dynamics.

However, it is important to remember: DISC language does not assess: emotional intelligence (EQ); mental abilities, intelligence (IQ); knowledge and education; experience; personal skills (competences); worldview; insight and intelligence. DISC language assesses: behavioral style; communication style; how you do, what you do; the difference in people's approach to solving problems, communicating with people, speed of action and choosing its method [11].

DISC language is a path to more effective communications. There are no bad or good factors, there are neutral ones. After assessing DISC, we cannot say that these are bad or good results. Each factor is good, each factor has its own advantages and limitations that should be taken into account.

Management based on the DISC typology helps to adapt management processes according to the psychotype of employees: Individual approach to task delegation: each type requires a different approach to task setting. For example, for the dominant type, it is important to set clear tasks with an emphasis on results, while the influential type needs a creative approach and the ability to interact in a team.

Feedback and motivation: the stable type values support and stability, so it is important to provide them with feedback that emphasizes their achievements in teamwork. Dominant types should be given direct and specific feedback, while conscientious types need to be validated for their professionalism and attention to detail.

Conflict Management: Using the DISC typology, you can predict how employees will react to stressful situations or conflicts. For example, an influential type needs a gentle approach with an emphasis on maintaining mutual understanding, while a dominant type values a quick solution to the problem without unnecessary discussions.

Team Communication: Each type has a unique communication style that must be taken into account when working in a team. The dominant type often acts as a leader and makes decisions quickly, while the stable type provides support and cohesion in the team. Understanding these roles helps to avoid misunderstandings and increases team productivity.

The benefits of implementing DISC in management processes include increasing communication efficiency, reducing conflict, and improving staff productivity. However. It is also important to mention

the challenges that may arise when implementing this methodology, in particular the need to train managers, adapt the approach to the specifics of the organization, and obstacles associated with different levels of perception of new methods among employees.

Let's consider **practical recommendations** for implementing DISC tools in management practice:

- Conducting DISC diagnostics among employees to identify types and develop personalized approaches to communication.

- Training managers to use DISC tools to better understand the psychological characteristics and reactions of employees.

- Developing a motivation and task delegation strategy that takes into account behavioral types to achieve maximum involvement and efficiency.

- Regular monitoring and adaptation of approaches based on feedback in order to timely adjust methods of working with personnel.

Modern use. The DISC typology has undergone changes and adaptations over time, expanding to modern tools that include:

DISC assessments: various tests that allow people to determine their behavioral style. These assessments are often used in HR practices for recruiting, team development, and training.

Corporate training: Companies use DISC to improve communication, management practices, and leadership development.

Coaching and psychotherapy: The DISC model is used for personal development, allowing people to understand their strengths and weaknesses.

The modern use of the DISC typology is a popular tool in training, leadership development programs, coaching, and corporate training. It helps organizations: understand employee behavior and their individual needs. Optimize communication processes in teams, which reduces conflict. Improve productivity by adapting management style to the personal characteristics of employees.

The DISC typology remains an important tool in psychology and management, contributing to a deeper understanding of interpersonal relationships and communications in work processes. Its use helps organizations not only increase work efficiency, but also create a healthy and productive environment for cooperation.

Introducing the DISC typology into the HR management process allows us to:

- *Optimize communication:* knowledge of psychotypes helps adapt the communication style

to the needs of employees, which reduces the likelihood of misunderstandings and conflicts.

- *Improve motivation:* different psychotypes have different motivational factors. For example, dominant personalities may be motivated by achievements, while stable ones – by support and stability.

- *More effectively distribute roles:* understanding personality types allows managers to form teams with the optimal balance of skills and work styles, which contributes to increased productivity.

Studies of the psychological characteristics of HR management show that employees of different psychotypes have different ways of perceiving information and reacting to stress. For example, type C individuals may need detailed instructions, while I are more inclined to creative solutions. Understanding these features allows you to create a more productive working atmosphere.

Based on the research, the following recommendations for organizations can be offered: conducting DISC training for managers and employees, which allows them to understand and use the typology in daily practice; incorporating the DISC typology into hiring processes to better select candidates based on their psychotypes and team needs; regularly assessing the effectiveness of teams using the DISC model, which will help to identify problems in a timely manner and adjust management approaches.

Research shows that managers who take into account the psychotypes of their subordinates are able to: optimize communication, which allows for reducing misunderstandings and conflicts. Increase employee motivation by distributing tasks according to their strengths. Ensure a more effective distribution of roles in the team, which allows each team member to perform tasks according to their individual abilities.

Using the DISC model helps to understand: employees' predispositions to certain roles in the team, which allows for the development of their strengths; employees' vulnerabilities in management and training, which can be taken into account to improve their performance.

Specific recommendations for organizations: Implement training programs for managers to familiarize themselves with the DISC typology. Conduct regular staff assessments using the DISC model to monitor changes in teams. Integrate

DISC results into HR strategies and development planning.

Conclusions. *The DISC typology is based on concepts from behavioral psychology, which studies how individual characteristics influence human behavior in different situations. Key aspects of the theoretical framework include: Behavior as a result of the interaction of personality characteristics and the environment: the DISC model considers behavior as the result of the interaction between personality traits and external factors, such as culture, organizational structure and communication processes.*

Each of the DISC types has its own motivational factors that influence their decisions and behavior. Knowledge of these motivations allows you to better adapt management strategies to the needs of employees. The DISC typology also considers how different personality types interact with each other,

which helps to understand team dynamics and predict potential conflicts.

The DISC typology is an effective tool for improving the quality of management processes by taking into account the psychological characteristics of employees. Using DISC helps us to improve communication, to increase motivation and to reduce conflict in the team. A personalized approach based on DISC allows you to adapt management strategies to different psychotypes, which has a positive effect on productivity and team interaction.

Further research could focus on practical cases of implementing DISC typology in different industries and its long-term impact on management processes. An important direction is the integration of DISC with other psychological personality assessment tools to develop leadership qualities and support psychological health of personnel.

BIBLIOGRAPHY:

1. Marston W. M. *Emotions of Normal People*. London: K. Paul, Trench, Trubner & Co., Ltd, 1928.
2. Балабанова Л. В. *Управління персоналом: підручник* / Л. В. Балабанова, О. В. Сардак. К. : Центр учбової літератури, 2011. 468 с.
3. Воронкова В. Г. *Управління людськими ресурсами: філософські засади: навч. посібник*. К. : Професіонал, 2016. 576 с.
4. Колосович О.С. Психологічні особливості готовності сучасних керівників до ефективної управлінської діяльності. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: збірник наукових праць* / головний редактор З.Я. Ковальчук. Львів: ЛьвДУВС, 2016. Вип. 1. С. 105.
5. Карамушка Л. М. *Психологія управління: навч. посібник*. К. : Міленіум, 2009. 344 с.
6. Киричук О. В. Особливості внутрішнього світу особистості керівника / О. В. Киричук, Н. В. Яскевич. *Психологія праці та управління: збірник наукових праць 5 Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Ч. 2. К. : ІПК ДСЗУ, 2008. 312 с. (с. 44–55).
7. Орбан-Лембрик Л.Е. *Психологія управління: Посібник*. К.: Академвидав, 2013. 568 с.
8. Романовський О. Г. *Філософія досягнення успіху. Психологічний аспект* : Підручник / О. Г. Романовський, В. Є. Михайличенко. Харків : НТУ «ХПІ», 2017. 592 с.
9. *Сучасні технології управління персоналом : навчальний посібник* / Т. І. Балановська, М. В. Михайличенко, А. В. Троян. К. : Видавничий центр НУБІП України, 2020. 466 с.
10. *Технології роботи організаційних психологів: навч. посібник* / за наук. ред. Л. М. Карамушки. К. : Інкос, 2015. 366 с.
11. DISC як інструмент ефективної комунікації для HR. URL: <https://hurma.work/blog/disc-yak-instrument-efektivno%20komunikaczi%20dlya-hr/>.

REFERENCES:

1. Marston, W.M. (1928). [Emotions of Normal People]. London: K. Paul, Trench, Trubner & Co., Ltd [in English].
2. Balabanova, L.V. (2011). *Upravlinnya personalom [Personnel management]: textbook* / L. V. Balabanova, O. V. Sardak. K. : Center for Educational Literature, 468 p. [in Ukrainian].
3. Voronkova, V.G. (2016). *Upravlinnya lyuds'kymy resursamy: filosofs'ki zasady [Human resources management]: philosophical principles: textbook*. K. : Professional, 576 p. [in Ukrainian].
4. Kolosovich, O.S. (2016). *Psykhologichni osoblyvosti hotovnosti suchasnykh kerivnykiv do efektyvnoyi upravlins'koyi diyal'nosti [Psychological features of the readiness of modern managers for effective managerial activity]*. *Scientific Bulletin of the Lviv State University of Internal Affairs. Psychological series: collection of scientific papers* / editor-in-chief Z. Ya. Kovalchuk. Lviv : Lviv State University of Internal Affairs, Issue 1, 105 p. [in Ukrainian].

5. Karamushka, L.M. (2009) *Psykhologhiya upravlinnya [Psychology of management]*: textbook. K. : Millennium, 344 [in Ukrainian].
6. Kyrychuk, O.V. (2008). Osoblyvosti vnutrishn'oho svitu osobystosti kerivnyka [Peculiarities of the inner world of the leader's personality]. O.V. Kyrychuk, N.V. Yaskevich. *Psychology of work and management*: collection of scientific papers of the 5th All-Ukrainian scientific and practical conference. Part 2. K. : IPK DSZU, 312 (44–55) [in Ukrainian].
7. Orban-Lembryk, L.E. (2013). *Psykhologhiya upravlinnya [Psychology of management]*: Handbook. K. : Akademydav, 568 p. [in Ukrainian].
8. Romanovsky, O.G. (2017). *Filosofiya dosyahnennya uspihu. Psykholohichnyy aspekt [Philosophy of achieving success. Psychological aspect]*: Textbook / O.G. Romanovsky, V.E. Mykhailychenko. Kharkiv : NTU "KhP1", 592 p. [in Ukrainian].
9. *Suchasni tekhnolohiyi upravlinnya personalom* (2020). [Modern technologies of personnel management]: textbook / T. I. Balanovska, M. V. Mykhailichenko, A. V. Troyan. Kyiv : Publishing Center of NUBiP of Ukraine, 466 p. [in Ukrainian]
10. *Tekhnolohiyi roboty orhanizatsiynykh psykholohiv* (2015). [Technologies of work of organizational psychologists]: a textbook / ed. L. M. Karamushki. Kyiv : Inkos, 366 p. [in Ukrainian].
11. DISC yak instrument efektyvnoyi komunikatsiyi dlya HR [DISC as a tool of effective communication for HR]. Retrieved from: <https://hurma.work/blog/disc-yak-instrument-efektivno%97-komunikaczi%97-dlya-hr/> [in Ukrainian].

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-2.03>

Наталія БУТЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології та освітнього менеджменту
імені професора Євгенія Петухова,
Херсонський державний університет
butenkoni@online.ua
ORCID: 0000-0003-3039-0946

Олександр СПРИНЬ

кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри біології людини та імунології,
Херсонський державний університет
aleksandrspun@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7262-9030

Ірина МАЦЕЙКО

кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри медико-біологічних основ фізичного виховання і фізичної реабілітації,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
iryna.isdl@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2656-6200

ІНТЕГРАЦІЯ ВАЛЕОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ У НАВЧАЛЬНІ ПРЕДМЕТИ

Анотація. Мета – на основі аналізу літературних джерел науковців, які займалися дослідженням зазначеної проблеми, та практичного досвіду в закладах загальної середньої освіти визначити стан реалізації однієї із педагогічних умов ефективності валеологічного виховання, а саме озброєння відповідними знаннями.

Методологія нашого дослідження ґрунтується на інтеграції принципів: філософського – системності та причинності; психологічного – єдності психіки та діяльності; конкретно виховних – систематичності, послідовності, виховання в діяльності і спілкуванні, цілісного та комплексного підходів та основних закономірностей виховання, зокрема органічного зв'язку виховання із суспільними потребами та умовами виховання.

Наукова новизна зумовлена методикою нашого дослідження: здійснивши ґрунтовний аналіз наукових розвідок, дотичних до нашого дослідження практичного досвіду організації освітнього процесу, вивчення змісту програм Нової української школи (НУШ) та підручників і посібників, ми передбачили одну із важливих педагогічних умов: інтеграцію валеологічних знань у навчальні предмети.

Висновки. В Законі України «Про освіту» зазначено засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності. Один із принципів – це формування культури здорового способу життя. Саме наше дослідження було спрямоване на пошук шляхів реалізації цього принципу в сучасному освітньому процесі у закладах загальної середньої освіти. Дієвими є різноманітні інноваційні форми виховного впливу в роботі класних керівників, педагогічних працівників позашкільних закладів, у методиці роботи вчителів-предметників. Ми пропонуємо реалізувати одну із педагогічних умов, а саме інтеграцію валеологічних знань у зміст навчальних предметів.

Ключові слова: інтеграція, валеологічне виховання, валеологічні знання, педагогічна умова, навчальний предмет.

Natalia BUTENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy,
Psychology and Education of Management named after Professor Yevhenii Petukhov,
Kherson State University
butenkoni@online.ua
ORCID: 0000-0003-3039-0946

Oleksandr SPRYN

*Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Human Biology and Immunology,
Kherson State University
aleksandrsprun@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7262-9030*

Iryna MATCEIKO

*Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Medical and Biological Foundations of Physical Education and
Physical Rehabilitation,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
iryna.isdl@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2656-6200*

INTEGRATION OF VALEOLOGICAL KNOWLEDGE IN EDUCATIONAL SUBJECTS

Abstract. *The aim of the research study is to determine the implementation level of one of the learning conditions – the arming with relevant knowledge – for effective valeological education in current realities. The aim was reached by using the analysis of scientific literature sources dealing with the research of the mentioned problem and practical experience in general secondary education institutions.*

The research methodology is based on the integration of such principles as: philosophical principle of systematicity and causality; psychological principle of the unity between the psyche and activity; specifically educational principle of systematicity, consistency, education through activities and communication, holistic and complex approaches in education, and fundamental law of education, in particular, the organic connection between education, social needs and education conditions.

The scientific novelty is defined by the research methodology: after thorough analysis of scientific investigations related to our research, practical experience of organizing the educational process, studying the content of NUS programs, textbooks and manuals, we predicted one of the important education conditions: the integration of valeological knowledge into academic subjects.

Conclusion. *The Law of Ukraine On Education specifies the principles of state policy in the field of education and the principles of educational activity. One of the principles is the development of a healthy lifestyle culture. Our research was aimed at finding ways to implement this principle in the educational process in general secondary education institutions. Various innovative forms of educational influence are effective in the work of teachers, tutors at extracurricular institutions, and in the teaching strategies in subject teacher's work. We offer to implement one of the education conditions, namely the integration of valeological knowledge into the content of educational subjects.*

Key words: *integration, valeological education, valeological knowledge, pedagogical condition, educational subject.*

Постановка проблеми. Однією з важливих і досить актуальних проблем сьогодення є збереження та вдосконалення фізичного розвитку і здоров'я школярів. Тенденція появи суттєвих відхилень у фізичному розвитку та стані здоров'я дітей шкільного віку зростала ще у повоєнні роки. Серед відхилень значне місце займають погіршення зору, постави, зайва вага, гастрит.

Опитування батьків показало той факт, що значний відсоток з них стверджують, дитину вони приводять до навчального закладу абсолютно здоровою, а в стінах школи діти втрачають своє здоров'я. Однак науковці довели, що на стан здоров'я освітнє середовище (умови навчання, дотримання санітарно-гігієнічних

вимог в освітньому процесі, розклад та регламент, особливості харчування) може вплинути тільки близько на 30%.

Дослідники цієї проблеми окреслюють такі суттєві чинники, як :

- погана екологія;
- не сформована культура роботи з комп'ютерною технікою та культура організації освітньої діяльності;
- економічні і соціальні проблеми, які характерні для України в сучасних умовах, зокрема, військовий стан.

Фахівці медичних закладів засвідчують, що війна є одним із соматичних чинників, який суттєво впливає на фізичний та психічний стан розвитку та формування здобувачів загальної

середньої освіти. Стрес, в якому перебувають школярі окупованих та прифронтових територій, сповіщення про небезпеку, результати обстрілів, втрата близьких та рідних спричиняють або ускладнюють перебіг психосоматичних захворювань.

Ми в своїх попередніх розвідках зазначали, що пандемія та війна стали причиною активного впровадження в освітній процес інформаційних технологій. Зазначене спонукає до створення освітніх електронних середовищ, які також потребують від вчителів активного використання здоров'язберігаючих технологій та виконання завдань валеологічного виховання [4].

Оновлені законодавчі документи системи освіти України акцентують увагу на вирішення цієї проблеми.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Проблема збереження та зміцнення здоров'я приділялася велика увага науковців, починаючи від античних філософів і до сучасних дослідників педагогічної галузі.

Волик Г., Скоропадська С. в своїх доробках зазначили, що «в умовах сьогодення, а саме надзвичайного становища, яке склалося в Україні, дедалі зростаючої кризи в усіх сферах життя суспільства, соціальних струсів виховання фізично, психічно і духовно здорових учнів, навчання їх здоровому способу життя як необхідної умови розвитку стало однією з найгостріших проблем сучасної школи» [6].

Науковці розглядають різні аспекти цієї проблеми: причини погіршення здоров'я підростаючого покоління, шляхи покращення ситуації, інноваційні підходи в освітньому процесі, застосування здоров'язберігаючих технологій у різні вікові періоди, підготовка вчителів до вирішення нагальних валеологічних проблем та інші.

Відносно нашого дослідження ми зустрічаємо співзвучність з науковцем Авдеєнко І., який зазначає, що «ціннісне ставлення до здоров'я формується на основі сукупності знань про здоров'я» [1].

Такої ж позиції дотримується і С. Кондратюк, який вважає, що процес формування у школярів здорового способу життя полягає в ознайомленні і розширенні уявлень про здоровий спосіб життя за умови збагачення змісту навчальних предметів фізіологічними, біорит-

мологічними, медичними та гігієнічними знаннями [12].

Більшість науковців, зокрема, Бондаренко Н., Ляшова Н. зазначають, що треба з дитинства вчити дітей цінувати, берегти та зміцнювати своє здоров'я. Дуже важливо, щоб навчання здоровому способу життя було постійним, традиційним, послідовним і відбувалося у взаємодії усіх освітніх ланок [3].

Велика роль у дослідженнях підготовки майбутнього вчителя відводиться формуванню майстерності вчителя початкової школи до виконання завдань валеологічного виховання. Так, Брусенцева О. стверджує, що саме вчитель має надати дитині такі необхідні знання і вміння. Він повинен бути провідником на шляху формування нормальної, здорової позиції дитини відносно себе [4].

Цій проблематиці присвячені дисертаційні дослідження Філіп'євої О., Кондратюк С. Вони зазначають, що ціннісне ставлення до здоров'я формується в людини на основі сукупності валеологічних знань [12; 14].

Враховуючи розкриті аспекти зазначеної нами проблеми, ми вирішили дослідити стан інтеграції валеологічних знань у навчальні предмети через зміст навчальних програм та підручників НУШ.

Мета статті: проаналізувати одну із педагогічних умов озброєння здобувачів валеологічними знаннями, які спонукатимуть учнівську молодь стежити за своїм здоров'ям.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши значну кількість джерел та останніх досліджень, а також практичний досвід вирішення зазначеної проблеми ми передбачаємо, що доцільно буде реалізувати такі педагогічні умови для ефективності вирішення завдань валеологічного виховання:

- Озброєння здобувачів валеологічними знаннями;
- Формування переконань у доцільності збереження свого здоров'я;
- Формування вмінь та навичок у школярів здорового способу життя;
- Підготовка майбутніх вчителів до вирішення цієї актуальної проблеми.

Наше констатувальне дослідження було спрямоване на вивчення та пошук шляхів впровадження такої педагогічної умови, як озброєння валеологічними знаннями. До прикладу

ми опрацювали зміст шкільних підручників 6 класу за програмами НУШ.

Бондаренко Н. в своїй статті зазначає, що математичні задачі можуть бути джерелом знань учнів про здоров'я людини. В їхньому змісті присутня інформація про правильне харчування, гігієну тіла, безпеки життя, шкідливі звички [3]. Проаналізуємо з точки зору цього твердження підручник математики 5–6 класів для закладів загальної середньої освіти автором, якого є Олександр Істер.

Задачі на валеологічну тематику:

– Лікарі радять у спеку пити багато води, адже зневоднення організму навіть на 10% стає небезпечним для життя людини. Вода в тілі людини складає 65% від маси тіла. Втрата якої кількості води буде небезпечна для шестикласника масою тіла 48 кг? [11].

– Маса вітаміну С, яка щоденно потрібна людині, відноситься до маси вітаміну Е як 4:1. Яка добова потреба вітаміну С, якщо вітаміну Е людина має вживати 15 мг щодня?

– Співвідношення в раціоні маси ковбасних виробів (ковбас і сосисок) до маси м'яса та риби має бути не більше ніж 2:5 Скільки грамів ковбасних виробів, спожитих за тиждень, не нашкодять здоров'ю, якщо щотижня школяр з'їдає всього 2,1 кг м'яса, риби та ковбасних виробів?

– Лікар Наталя Борисівна веде здоровий спосіб життя. Уранці вона їде на роботу на велосипеді зі швидкістю 15км/год та доїжджає до роботи за 16 хв. Увечері вона повертається з роботи зі швидкістю 12км/год. За який час Наталя Борисівна повертається додому?

– Дітям 11–15 років на кожен кілограм своєї ваги потрібно вживати щодня 2,6 г білків, 2,3г жирів, 10,4г вуглеводів.

1) Обчисли, скільки повинен уживати щодня білків, жирів і вуглеводів дванадцятирічний Мар'ян, маса якого 40,5 кг, та його сестра Іванка, якій 14 років, а маса її 46 кг.

2) Проектна діяльність. Дізнайся свою масу та обчисли, скільки ти повинен уживати щодня білків, жирів та вуглеводів.

– Вечірній прийом їжі має бути не пізніше ніж за 2 год 30 хв до сну. О котрій годині потрібно повечеряти шестикласниці Іринці, якщо вона дотримується режиму дня і прокидається о 7.00? При цьому нічний відпочинок дівчинки триває 10 годин.

– Дитині віком 11–13 років потрібно приблизно 2500 ккал на добу для забезпечення організму енергією. Під час сніданку Олеся отримала 500 ккал, під час обіду – 1000 ккал, під час полуденка – 300 ккал.

1) Якою має бути калорійність вечері Олесі, щоб добова норма була виконана?

2) Проектна діяльність. Проаналізуй свій раціон харчування в один із днів. Знайди таблицю калорійності продуктів та обчисли приблизну калорійність продуктів та обчисли приблизну кількість калорій, яку ти споживаєш протягом доби [11].

Таким чином, на 866 завдань та задач саме з валеологічним аспектом в підручнику 8 задач.

Аналіз змісту підручника географії (автори Запотоцький С., Карпюк Г. та інші) має оригінальні рубрики: практикуймо та знаймо, вміймо і використовуймо в житті. Саме в них ми виокремили завдання валеологічного спрямування:

– Складіть правила поведінки під час землетрусу, вулкану. Оформіть роботу на тему: «Увага! Землетрус»;

– Ваша родина спланувала відпочинок в одній із країн жаркого теплового поясу. Які знання про амплітуду температур цього поясу мають вплинути на підготовку до вашої поїздки?

– Яке значення має відносна вологість для оцінки санітарних норм приміщення. Її треба враховувати тоді, коли ставлять обігрівачі у кімнаті, оскільки вологість у приміщеннях має бути в певних межах: не занадто сиро і не занадто сухо;

– Складіть перелік одягу, який вам знадобиться в разі дощової погоди.

– Підготуйте дослідження на тему: як запобігти зневодненню організму людини при тепловому та сонячному ударах в умовах спекотної погоди.

– Створіть пам'ятку про правила безпечної поведінки під час повеней, катастрофічних паводків, льодоставу й льодоходу [7].

Це усі завдання, які відображені в цьому підручнику відносно збереження здоров'я.

В підручнику Етики Іртишевої О., Кравчук В. у розділі бути культурною людиною є параграф «Здоров'я людини», де розглядаються проблеми довкілля і здоров'я людини; сучасні школярі гаджети й інтернет; ризики пов'язані з

роботою в інтернеті чи з гаджетами; етика здорового способу життя [10].

На уроках «Здоров'я, безпеки та добробуту» учні набувають навичок здорового і безпечного способу життя. В підручнику авторів Гущиної Н. та Василяшко І. розглядаються проблеми: як правильно харчуватися, як достатньо рухатися, як зберігати емоційну рівновагу [8].

Нині рекомендований підручник автора Біда Д. «Пізнаємо природу» містить такі валеологічні знання:

– у розділі пізнаємо явища природи: якщо гроза застала на відкритій місцевості, необхідно триматися якнайдалі від дерев. Під час грози не можна купатися в морі або ставку.

– Гучна музика, особливо в навушниках, може пошкодити слух. Слух втрачається повільно, але безповоротно.

– Видатний український кардіохірург Микола Амосов, відомий не тільки майстерно виконаними операціями на серці й новими методами хірургічного лікування. Своїм пацієнтам лікар надавав багато життєво важливих рекомендацій щодо фізичних вправ та харчування. Саме він створив пасту Амосова – віта-

мінну суміш із горіхів, сухофруктів, меду та лимонів, що зміцнює судини й підвищує імунітет [2].

Можливо зробити висновок, що саме цей підручник потребує доповнення задачами, завданнями та історичними фактами життєдіяльності видатних вчених відносно валеологічних знань.

Висновки. В ході нашого дослідження ми, аналізуючи навчальні програми і зміст підручників, визначили стан реалізації однієї із педагогічних умов. Стверджуємо, що валеологічне виховання можна ефективно здійснювати також і через зміст освіти на основі інтеграції валеологічних знань в різних предметах, для цього необхідно удосконалити зміст підручників відносно теоретичного та практичного компоненту. В подальшому будемо досліджувати методику формування переконань відносно зміцнення та збереження здоров'я учнів, формування вмінь та навичок, а до цього мають бути підготовлені майбутні вчителі. Щоб реалізувати цей принцип, необхідно у зміст освіти бакалаврів та магістрів закласти окремий професійно-педагогічний блок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авдєєнко І.М. Ціннісно-мотиваційний компонент культури здоров'я студентів. *Педагогіка здоров'я*. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. С. 21 – 23.
2. Біда Д. Пізнаємо природу: підручник. К. : Видавничий дім «Освіта», 2023. 256 с.
3. Бондаренко Н.Б., Ляшова Н.М. Сучасні підходи до збереження здоров'я в системі наступності дошкільної та початкової освіти. *Педагогіка здоров'я*. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. С. 66–69.
4. Брусенцева О.М. Викладання філософії – здоров'язбережувальна освітня технологія. *Педагогіка здоров'я*. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. С. 79–81.
5. Бутенко Н., Спринь О.Б., Мацейко І.І. Формування валеологічної компетентності майбутніх вчителів біології. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2024. № 56. С. 37–50.
6. Волик Г.П., Скоропадська С.О. Реалізація програми профілактики шкідливих звичок та формування навичок здорового способу життя в умовах закладу спортивного профілю *Педагогіка здоров'я*. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. С. 90–94.
7. Географія / Затоцький С., Зінкевич М. та інші. Тернопіль: Астон, 2023. 280 с.
8. Гущина Н. Здоров'я, безпека та добробут: підручник. К. : Видавничий дім освіта, 2023. 160 с.
9. Долинський Б. Т., Писаренко Г. С., Бондар С. В., Славов Д. Д. Педагогічні основи підготовки майбутніх учителів початкової школи до валеологічного виховання молодших школярів. *Наука і освіта*. Одеса, 2014. №8. С. 54–58.
10. Етика : підручник /Іртишева О., Кравчук В. та ін.. Тернопіль: Астон, 2023. С 101–107.
11. Істер О. Математика. К.: Генеза, 2023. 208 с.
12. Кондратюк С.М. Інтегративний підхід до виховання у молодших школярів здорового способу життя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.01 «Загальна педагогіка».К., 2003. 20 с.
13. Свириденко С.О. Формування ціннісних орієнтацій як чинник духовного здоров'я особистості. *Проблеми освіти*. К. : Науковометодичний центр вищої освіти, 2002. Вип. 29. С. 72–78
14. Філіп'єва О.А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до валеологічного виховання учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти". Кіровоград, 2008. 20 с.

REFERENCES:

1. Avdieienko, I.M. (2018). Tsinnisno-motyvatsiyni komponent kultury zdorovia studentiv [The value-motivational component of students' health culture] *Pedahohika zdorovia*. Kharkiv : KhNPU im. H. S. Skovorody. S. 21–23 [in Ukrainian].
2. Bida, D. (2023). *Piznaiemo pryrodu [We get to know nature]*: pidruchnyk. K. : Vydavnychiy dim «Osvita». 256 p. [in Ukrainian].
3. Bondarenko, N.B., & Liashova, N.M. (2018). Suchasni pidkhody do zberezhenia zdorovia v systemi nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoï osvity [Modern approaches to preserving health in the system of continuity of preschool and primary education]. *Pedahohika zdorovia*. Kharkiv : KhNPU im. H. S. Skovorody. S. 66–69 [in Ukrainian].
4. Brusentseva, O.M. (2018). Vykladannia filosofii – zdoroviazberezhuvalna osvitnia tekhnolohiia [Teaching philosophy is a health-saving educational technology]. *Pedahohika zdorovia*. Kharkiv : KhNPU im. H. S. Skovorody. S. 79–81 [in Ukrainian].
5. Butenko, N., Spryn, O.B., & Matseiko, I.I. (2024). Formuvannia valeolohichnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv biolohii [Formation of valeological competence of future biology teachers]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*, 56, 37–50 [in Ukrainian].
6. Volyk, H.P., & Skoropadska, S.O. (2018). Realizatsiia prohramy profilaktyky shkidlyvykh zvychoh ta formuvannia navychok zdorovoho sposobu zhyttia v umovakh zakladu sportyvnoho profilu [Implementation of the program for the prevention of bad habits and the formation of healthy lifestyle skills in the conditions of a sports institution]. *Pedahohika zdorovia*. Kharkiv : KhNPU im. H. S. Skovorody. S. 90–94 [in Ukrainian].
7. Heohrafiia (2023). [Geography]. Zatotskyi S., Zinkevych M. ta inshi. Ternopil : Aston. 280 p. [in Ukrainian].
8. Hushchyna, N. (2023). *Zdorovia, bezpeka ta dobrobut: pidruchnyk [Health, safety and welfare]*. K. : Vydavnychiy dim osvita. 160 p. [in Ukrainian].
9. Dolynskiy, B.T., Pysarenko, H.S., Bondar, S.V., & Slavov, D.D. (2014). Pedahohichni osnovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly do valeolohichnoho vykhovannia molodshykh shkolariv [Pedagogical foundations of training future primary school teachers for valeological education of younger schoolchildren]. *Nauka i osvita*, 8, 54–58 [in Ukrainian].
10. Etyka (2023). [Ethics]: pidruchnyk /Irtysheva O., Kravchuk V. ta in.. Ternopil : Aston, p. 101–107 [in Ukrainian].
11. Ister, O. (2023). *Matematyka [Mathematics]*. K. : Heneza, 208 p. [in Ukrainian].
12. Kondratiuk, S.M. (2003). Intehratyvnyi pidkhid do vykhovannia u molodshykh shkolariv zdorovoho sposobu zhyttia [Integrative approach to raising a healthy lifestyle in younger schoolchildren]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. K., 20 p. [in Ukrainian].
13. Svyrydenko, S.O. (2002). Formuvannia tsinnisnykh oriientsii yak chynnyk dukhovnoho zdorovia osobystosti [The formation of value orientations as a factor in the spiritual health of an individual]. *Problemy osvity*, 29, 72–78 [in Ukrainian].
14. Filipieva, O.A. (2008). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do valeolohichnoho vykhovannia uchniv [Preparation of future primary school teachers for valeological education of students]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kirovohrad, 20 p. [in Ukrainian].

УДК 37.01/376

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-2.04>

Людмила ДЗИГАЛЕНКО

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри педагогічних наук,

початкової та корекційної освіти,

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

dzygalln@ukr.net

ORCID: 0000-0001-9844-7932

Олена МАЛЯР

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогічних наук, початкової та корекційної освіти,

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

malyar.o@academia.vn.ua

ORCID: 0000-0001-5924-4120

РОЛЬ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ВПРОВАДЖЕННІ КОРЕКЦІЙНИХ МЕТОДИК У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

Анотація. *Мета* статті – охарактеризувати особливості та значення післядипломної підготовки учителів до впровадження корекційних методик у початковій освіті. *Методологія* дослідження ґрунтується на поєднанні таких теоретичних методів, як аналіз, синтез та узагальнення. *Наукова новизна* полягає у тому, що використовуючи метод аналізу наукової літератури, виокремлено та проаналізовано моделі оцінки та підтримки учнів з особливими освітніми потребами. Акцентовано увагу на проблемах, які виникають в педагогічній діяльності учителів загальної освіти при роботі з «особливими» дітьми. Підкреслено, що необхідність підготовки педагогічних працівників до успішного впровадження корекційних методик, зокрема й у початковій освіті, зумовлена збільшеними вимогами до особистості та професійної підготовки вчителя, а також соціальним замовленням, заснованим на реаліях сучасної дійсності. **Висновки.** Післядипломна підготовка вчителя до впровадження корекційних методик у початковій освіті з урахуванням особливих освітніх потреб учнів повинна забезпечувати формування та розвиток у педагогів вмінь: здійснювати зміну навчального плану та навчальних програм; зміну способів оцінювання результатів навчання (досягнень учня); використання варіативних спеціальних та альтернативних методів навчання; підбір підручників, навчальних посібників, підготовки індивідуальних навчальних матеріалів; створення безбар'єрного середовища та адаптації місця навчання; використовувати в навчально-виховному процесі з учнями з особливими потребами компенсаторні та технічні засоби; взаємодію з іншими фахівцями; комплексну взаємодію з педагогом-помічником; комплексну соціально-педагогічну допомогу.

Ключові слова: інклюзивна освіта, післядипломна підготовка вчителя, початкова освіта, корекційні методики, діти з особливими освітніми потребами.

Liudmyla DZYHALENKO

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Pedagogical Sciences,

Primary and Correctional Education,

Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"

dzygalln@ukr.net

ORCID: 0000-0001-9844-7932

Olena MALIAR

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Pedagogical Sciences,

Primary and Correctional Education,

Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"

malyar.o@academia.vn.ua

ORCID: 0000-0001-5924-4120

THE ROLE OF POSTGRADUATE TEACHER TRAINING IN THE IMPLEMENTATION OF REMEDIAL METHOD IN PRIMARY EDUCATION

Abstract. *The purpose of the article is to characterize the features and significance of postgraduate training of teachers for the implementation of correctional methods in primary education. The research methodology is based on a combination of such theoretical methods as analysis, synthesis and generalization. The scientific novelty lies in the fact that, using the method of analysis of scientific literature, models of assessment and support for students with special educational needs have been identified and analyzed. The attention is focused on the problems that arise in the process of pedagogical activities of teachers' general education working with "special" children. It is emphasized that the need to train teachers for the successful implementation of correctional methods, including primary education, is due to increased requirements for the personality and teachers' professional training, as well as a social order based on the realities of modern reality. Conclusions. Teachers' postgraduate training for the implementation of correctional methods in primary education, taking into account the students' special educational needs, should ensure the formation and development of teachers' skills: to change the curriculum and educational programs; change the methods of assessing learning outcomes (student's achievements); use variable special and alternative teaching methods; select textbooks, teaching aids, prepare individual educational materials; create a barrier-free environment and adapt the place of study; use compensatory and technical means in the educational process with students with special needs; interact with other specialists; comprehensive interaction with a teacher-assistant; comprehensive social and pedagogical assistance.*

Key words: inclusive education, postgraduate teacher training, primary education, remedial methods, children with special educational needs.

Постановка проблеми. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у процес навчання закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) є закономірним етапом розвитку країни, яка трансформує власне ставлення до людей з обмеженими можливостями здоров'я згідно Європейських норм та стандартів. Визнається не лише рівність їхніх прав, а й суспільство в такий спосіб визнає свій обов'язок забезпечити для них можливість самореалізації у різних галузях життя, а також отримання освіти [7, с. 214]. Такий підхід до освіти дітей характерний для держав, які досягли певного рівня економічного, культурного, правового розвитку. Суспільство поступово починає усвідомлювати, що як і всі інші ці діти – частина соціуму, тому необхідна їхня інтеграція до основних соціальних та освітніх процесів, а не обмеження стінами спеціальних установ [4]. Діти з особливими потребами успішно адаптуються, соціалізуються та розвиваються за умови, що навчання та виховання було розпочате вчасно та організовано правильно.

Враховуючи те, що інклюзивне навчання в українських школах лише на початках впровадження, такий варіант навчання зумовлює виникнення в ЗЗСО та безпосередньо в педагогічній діяльності учителів низку проблем:

- організація уроку в інклюзивному класі;
- розподіл режиму навчального навантаження для дитини з порушеннями у розвитку;
- використання форм та критерії оцінки діяльності всіх учнів;

– ефективне проведення корекційно-розвивальних занять тощо [9].

Для того, щоб перехід до інклюзивної освіти відбувався максимально комфортно, необхідні відповідні умови. Однією з таких найважливіших умов є готовність педагога до реалізації інклюзивної освіти та впровадження корекційних методик в освіті, зокрема й початковій школі.

Недостатня підготовка вчителів до реалій роботи з дітьми особливими освітніми потребами вимагає створення дієвої системи, спрямованої на дослідження та поширення успішного емпіричного досвіду впровадження корекційних методик.

Аналіз джерел та останніх досліджень. У вітчизняній і зарубіжній педагогіці накопичений значний досвід у дослідженні проблем підготовки майбутніх педагогів у філософсько-освітній (В. Андрущенко, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев'юк та ін.), професійно-педагогічній (М. Євтух, В. Кузь, Н. Ничкало, С. Совгіра, С. Ткачук та ін.), психолого-педагогічній (І. Бех, С. Максименко та ін.), соціальній (О. Глузман, А. Капська та ін.), інклюзивній (А. Колупаєва, С. Миронова, Т. Сак, Т. Софій, О. Таранченко) та корекційній (В. Бондар, В. Засенко, В. Синьов, М. Шеремет) площині. Проблеми освіти дітей з особливими потребами розглядаються у межах вітчизняної та зарубіжної соціальної та спеціальної педагогіки (Л. Гречко, В. Засенко, М. Матвєєва, В. Синьов, О. Чопік, А. Шевцов, М. Ейнскоу,

Т. Бут, А. Міннаерт, М. Шмідт, К. Скоргі та ін.). Однак недостатніми є дослідження щодо значення та особливостей післядипломної підготовки учителів до впровадження корекційних методик з учнями початкових класів.

Мета статті – охарактеризувати особливості та значення післядипломної підготовки учителів до впровадження корекційних методик у початковій освіті.

Виклад основного матеріалу. Світова спільнота, керуючись принципом рівності прав усіх людей, незалежно від їхніх расових, етнічних, статевих, фізичних, психічних та інших відмінностей, закріпило у міжнародних правових актах ООН основні засади інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта, за визначенням ЮНЕСКО, є безперервним процесом розвитку спільної освіти, спрямованої на забезпечення якісної освіти для всіх з урахуванням різноманітності, відмінностей, різних потреб і здібностей, характеристики та очікування в навчанні учнів та громад, усунення всіх форм дискримінації.

У сучасному міжнародному співтоваристві сформувалася нова культурна норма – повага до відмінностей між людьми та визнається право людини на індивідуальність, визнання та урахування суспільством тих чи інших її особливостей, зокрема й в освіті. Тому певна інклюзивність освіти починається з визнання різноманітності особливостей, можливостей та різних потреб учнів у навчальному процесі. На основі такого розуміння у більшості країн світу сформувалася соціально-педагогічна модель оцінки потреб та організації допомоги в процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами. Вона принципово відрізняється від тієї, яка, на жаль, ще досить часто зберігається в українській системі освіти медичної чи дефектологічної моделі (табл. 1).

Українській освітній системі необхідний насамперед ментальний перехід від медичної

моделі (підходу) в освіті до соціальної. Впровадження соціально-педагогічної моделі, що передбачає забезпечення права учнів із особливими освітніми потребами на якісну, освіта – вимагає змін у самій системі освіти [8]. Умовами для забезпечення якісної освіти для кожного, міжнародне співтовариство визначає:

- вчитель, який приймає різноманітність можливостей учнів;
- адаптація змісту освіти з урахуванням потреб учня;
- використання різних форм організації навчального процесу, варіативних методів та прийомів навчання, зорієнтованих на різні можливості учнів [1];
- застосування неоднакових способів оцінки досягнень учнів;
- допомога фахівців (психологів, корекційних педагогів, дефектологів);
- забезпеченість навчально-методичними матеріалами, технічними засобами, умовами щодо індивідуальних занять;
- керівництво процесом задоволення особливих освітніх потреб на всіх рівнях (державному, місцевому, шкільному).

Як бачимо, ключова роль все-таки відводиться педагогам та їхнім вмінням організовувати навчально-виховний процес, використовувати доцільні та адекватні методики навчання, зокрема й корекційні. Післядипломну підготовку вчителів в умовах інклюзивного освітнього середовища, що базується на впровадженні корекційних методик регулює низка законопроектів та нормативно-правових актів, зокрема: Конвенція ООН про права дитини; Саламанська декларація осіб з особливими потребами за підтримки ЮНЕСКО; Конвенція ООН про права інвалідів; Керівні принципи політики у сфері інклюзивної освіти, опубліковані ООН; документ «Дакарські рамки дій. Освіта для всіх: виконання наших загальних

Таблиця 1

Моделі оцінки та підтримки учнів з особливими освітніми потребами

Медична модель оцінки та підтримки учнів із ООП	Соціально-педагогічна модель оцінки та підтримки учнів із ООП
«Заснована на понятті, що проблема та труднощі навчання закладені у дитині й тому вона «не нормативна, дефектна, інвалід». Оцінка сфокусована на медичний діагноз, а навчання – на корекцію	Заснована на понятті, що діти з особливими освітніми потребами відчувають труднощі в навчанні з огляду на недосконалість системи освіти, не готової в умовах ЗЗСО відповідати різноманітним потребам усіх учнів». Оцінка сфокусована на потреби учнів, а навчання – на освітню підтримку та адаптацію чинників оточуючого середовища.

зобов'язань». Усі окреслені нормативно-правові документи визначають право на освіту як одне з основних невід'ємних прав людини, покладене основою інклюзивної системи освіти.

Однак педагогічна спільнота не повністю готова до інклюзивної освіти та впровадження корекційних методик, відчуває гостру потребу в глибоких психолого-педагогічних знаннях вчителів щодо вікових та індивідуальних особливостей учнів різних гетерогенних груп, умінь вибудовувати ефективні моделі у міжособистісних відносинах, використовувати інформаційні та мережеві ресурси [2]. Варто зазначити, що готовність впроваджувати корекційні методики – це додаткові функції до тих колосальних навантажень, які зазнають сучасні вчителі.

Враховуючи сучасну тенденцію зростання дітей з різними категоріями порушень у фізичному та психічному розвитку, важливим є упровадження різноманітних корекційних методик вже в межах початкової освіти. Корекційні технології дають змогу вчителю гнучкіше відгукуватися на освітні потреби та можливості кожної дитини з ООП. Саме тому післядипломну підготовку учителів до впровадження корекційних методик в початковій освіті потрібно організовувати з урахуванням специфіки діяльності з певними групами дітей з ООП (наприклад, затримка психічного розвитку, інтелектуальні труднощі, порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату та розлади аутистичного спектра, гіперактивність з дефіцитом уваги). Відтак, напрями корекційної діяльності вчителя визначаються особливими освітніми потребами дітей із цими нозологіями. У створенні та впровадженні корекційних методик з дітьми з ООП, зокрема, з соціоадаптивними труднощами (гіперактивність з дефіцитом уваги, опозиційно-зухвалий розлад, розлади аутистичного спектра) слід використовувати інтерактивні підходи, які сприяють розвитку комунікації, навичок читання з розумінням, когнітивної та пізнавальної сфери. Закордонні вчені (Донг Ю., Чоу Б. В.-Й., Мо Дж. та Чжен Х.-Й.) пропонують застосовувати метод діалогічного читання, який сприяє розвитку мови та грамотності дітей та покращує академічну успішність у дітей з соціоадаптивними труднощами. Суть цього методу полягає у побудові інтерактивного діалогу між однолітками, батьками

та дітьми, діти отримують більше можливостей слухати та активно використовувати мову (розширювати словниковий запас), що сприяє зростанню їх комунікативних навичок, включаючи знання рецептивного та експресивного словника, аудіювання, розуміння, фонологічна і морфологічна обізнаності та розвитку невербального інтелекту [11]. Враховуючи особливості розвитку дітей з розладами аутистичного спектра, у розвивально-корекційних програм варто зробити акцент на формування емпатії та розвитку емоцій. У дослідженнях вчених з Англії (Лідія Габрієла Шпаєр, Рут Гаррієт Браун, Лорна Камю, Аджа Луїза Мюррей, Бонні Ауенг) описаний мультиінформативний підхід, який забезпечує всебічний розвиток дитини з ООП. Ефективним методом у навчанні учнів початкових класів є інтервенція на основі усвідомлення (mindfulness), яка допомагає їм покращити просоціальну поведінку, стати більш сприйнятливими до власних емоцій, у свою чергу, сприяючи підвищенню усвідомлення емоційних станів інших та сприятливими до засвоєння навчального матеріалу [12].

Особливу увагу потрібно звернути на категорію дітей з інтелектуальними труднощами в яких спостерігаються нижчий адаптаційний та когнітивний розвиток ніж в однолітків. Створюючи корекційно-навчальну програму важливо зробити акцент на формування концентрації уваги, пам'яті, моторики, обробки інформації та вмінням контролювати напади гніву та імпульсивності. Важливо використовувати підхід «конструкція А-В-А», де «А» є базовою (просте ознайомлення з завданням), а «В» є втручанням (підбір індивідуальних методик навчання). Ця конструкція А-В-А розкриває причинно-наслідковий зв'язок, які характеризуються повторення протягом певного періоду часу, наприклад, протягом тижня (Сунанто Дж., Такеучі К. та Наката Х.) [14].

В освітніх закладах навчаються відносно незначний відсоток дітей з порушенням слуху, але вони потребують певних знань вчителя, які б допомагали цим дітям адаптуватися до учнівського колективу. При роботі з дітьми цієї категорії вчитель практик повинен враховувати етіологію та види порушення слуху в учня, відповідно до цих характеристик підбираються корекційні методики у навчання. Такі вчені як Френсіс Г. Кулі, Девід Квінто-Позос, рекомен-

дують для дітей з незначними порушеннями слуху використовувати фонологічне декодування мови, як засіб мотивації до читання та розуміння текстів [15].

Варто зазначити, що підготовку вчителя до впровадження корекційних методик необхідно спрямовувати, насамперед, на опанування педагогами власне різноманітним корекційним технологіям [10]. Сучасними корекційно-педагогічними технологіями, які використовуються вчителями в початковій освіті під час навчання та виховання школярів з ООП є:

- технологія корекційно-розвивального навчання;
- ігрові технології;
- елементи диференційованого навчання;
- елементи технології колективного методу навчання;
- здоров'язберігаючі технології;
- елементи проблемного навчання;
- елементи комп'ютерної технології;
- елементи технології індивідуалізації навчання.

Варто відзначити, що підготовка вчителя до впровадження корекційних методик забезпечує готовність педагогів до здійснення пріоритетних напрямів педагогічної корекції

дітей з ООП, зокрема: удосконалення рухів та сенсомоторного розвитку, корекція окремих аспектів психічної діяльності; розвиток основних розумових операцій; розвиток різних видів мислення; корекція порушень у розвитку емоційно-особистісної сфери; розвиток мови; розширення уявлень про навколишній світ та збагачення словника; корекція індивідуальних проблем у знаннях.

В українській системі освіти під час створення спеціальних умов навчання рекомендується використовувати сталий перелік особливих освітніх потреб (рис. 1).

З огляду на це, післядипломна підготовка учителів до впровадження корекційних методик у початковій освіті з урахуванням особливих потреб учнів повинна забезпечувати формування та розвиток у педагогів вмінь здійснювати:

1) зміну навчального плану та навчальних програм (навчання за загальноосвітньою програмою з індивідуальним підходом: за індивідуальним навчальним планом, скороченою освітньою навчальною програмою або навчання за індивідуальною програмою);

2) зміну способів оцінювання результатів навчання (досягнень учня) (зміни способів (про-



Рис. 1. Перелік особливих освітніх потреб учнів

цедури) оцінювання та контрольних матеріалів. Зміна способів оцінювання передбачає коротку, повільну, з повторенням, усну інструкцію вчителя (замість письмової інструкції); надання додаткового часу для виконання роботи; надання можливості виконувати завдання лише усно/письмово; можливість виконання письмового контрольного завдання з використанням планшета, ноутбука. Зміна контрольних матеріалів:

- адаптація формулювання інструкції;
- зменшення кількості контрольних завдань;
- індивідуальні контрольні завдання (згідно з індивідуальними навчальними цілями), відмінні від контрольних завдань для всього класу;
- використання ілюстративних та інших опорних матеріалів (таблиць, схем, зразків, довідкових матеріалів), що полегшують виконання контрольного завдання);

3) *використання варіативних спеціальних та альтернативних методів навчання*. Спеціальні методи використовуються для різних категорій учнів з порушеннями слуху, зору, інтелекту, опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, розлади мови (наприклад, в умовах звичайного класу доцільно використовувати такі спеціальні методи, прийоми та стратегії: метод «маленьких кроків», опора на предметну діяльність та засоби наочності, «вимовлення» предметних та розумових дій, «забігання вперед», безперервне повторення вивченого, використання прийомів порівняння та протиставлення досліджуваних понять). Альтернативні методи навчання зазвичай застосовуються щодо учнів зі специфічними труднощами навчання, зумовленими порушенням окремих психічних функцій (сприйняття, пам'яті, уваги, праксису). Альтернативними методами навчання є метод глобального читання, навчання рахунку за допомогою методики «Нумікон», системи Монтессорі та інших інноваційних психолого-педагогічних технологій; метод прикладного аналізу поведінки (АВА), який базується на навчання навичкам і зменшенні прояву не бажаної поведінки; метод навчання опорним (базовим) реакціям (PRT) спрямований на розвиток у дитини комунікативних навичок, позитивної соціальної моделі поведінки, опанування академічним навичкам; метод Флортайм (Floortime) – це розвивально-корекційні ігри, які потребують творчого підходу у педагогів. Він допомагає дитині з ООП

розвивати логічне мислення, розуміти поняття простору та часу, а також вирішувати складні навчальні завдання; метод “SCERTS” допомагає покращити здатність до навчання та застосовувати набуті навички у різних ситуаціях, також спонукає дітей навчатися в інших дітей та разом з ними, що забезпечує добрі соціальні й мовленнєві моделі взаємодії в умовах інклюзії; методика «Блоки Дьєнєша» дозволяє зафіксувати отримані знання, активізувати когнітивну сферу, розвивати мислення, зокрема, формувати мисленнєві операції: порівняння, аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, систематизація, абстрагування, аналогія, кодування та декодування; методика «Математичні інтелектуальні палички» – це засіб навчання, який допомагає дітям покращити свої навички у виконання мисленнєвих завдань та навички рахування. Ця методика має на меті конкретизувати абстрактні математичні поняття так, щоб їх можна легко зрозуміти [5; 13].

4) *підбору підручників, навчальних посібників, підготовки індивідуальних навчальних матеріалів*, а також розробки індивідуальних навчально-дидактичних матеріалів, які спеціально готуються вчителем з урахуванням індивідуальних особливостей та можливостей учня;

5) *адекватного вибору форми навчання* (у звичайному класі, де не більше 2-х учнів з ООП, водночас кількість учнів у класі має бути зменшено на 3 на кожного учня з ООП); у спеціальному класі – 10–12 учнів ЗЗСО; у спеціальному кабінеті психолого-педагогічної підтримки ЗЗСО (індивідуально чи в підгрупі) [3, с. 46]);

6) *створення безбар'єрного середовища та адаптації місця навчання* (забезпечення фізичного доступу до школи для учнів з обмеженою мобільністю, незрячих та з іншими фізичними обмеженнями);

7) *використовувати в навчально-виховному процесі з учнями з ООП компенсаторні та технічні засоби* (у навчальному процесі учнів з обмеженою мобільністю, порушеннями слуху, зору, мовлення використовують індивідуальні технічні та компенсаторні засоби);

8) *взаємодію з іншими фахівцями* (психолога, логопеда, спеціального педагога, олігофренопедагога, сурдопедагога, тифлопедагога) для надання учням з ООП комплексної спеціальної психолого-педагогічної допомоги;

9) комплексну взаємодію з педагогом-помічником;

10) комплексну соціально-педагогічну допомогу [6].

Таким чином, післядипломна підготовка вчителів до впровадження корекційних методик передбачає розширення педагогами знань основ корекційної педагогіки та спеціальної психології, формування у них чіткого уявлення щодо особливостей психофізичного розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я, методики та технології організації освітнього та реабілітаційного процесу для дітей з ООП.

Висновки. Необхідність післядипломної підготовки учителів до впровадження корекційних методик в початковій освіті зумовлена збільшеними вимогами до особистості та професійної підготовки вчителя, а також соціальним замовленням, заснованим на реаліях сучасної дійсності. Вивчення сучасного стану професійно-педагогічної підготовки фахівців, аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчили, що на сучасному етапі існує потреба у пошуку нових продуктивних шляхів та засобів активізації процесу підготовки учителів до впровадження корекційних методик в початковій освіті, що дозволяють

зробити його ефективнішим та цілеспрямованішим.

Узагальнено, післядипломна підготовка вчителя до впровадження корекційних методик у початковій освіті з урахуванням особливих освітніх потреб учнів повинна забезпечувати формування та розвиток у педагогів вмінь: здійснювати зміну навчального плану та навчальних програм; зміну способів оцінювання результатів навчання (досягнень учня); використання варіативних спеціальних та альтернативних методів навчання; підбір підручників, навчальних посібників, підготовки індивідуальних навчальних матеріалів; створення безбар'єрного середовища та адаптації місця навчання; використовувати в навчально-виховному процесі з учнями з ООП компенсаторні та технічні засоби; взаємодію з іншими фахівцями; комплексну взаємодію з педагогом-помічником; комплексну соціально-педагогічну допомогу.

Подальші наукові пошуки вбачаємо в підготовці учителів до організації інклюзивної практики з опорою на творчий підхід та певну гнучкість освітньої системи, яка б враховувала потреби не лише дітей з ООП, а й різних етнічних груп, статі, віку, належності до певної соціальної групи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика: навч.-метод. посіб. Умань: Видавець «Сочінський М. М.». 2014. 160 с.
2. Загребельна Т., Zenchenko T. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до навчання учнів із особливими потребами. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, 2023, Вип. 3. С. 457–466.
3. Коган О.В. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі: метод. посіб. / уклад.: О. В. Коган та ін. Харків: Друкарня «Мадрид», 2019. 110 с.
4. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: «Саміт-Книга», 2009. 272 с.
5. Максимова О. О., Ткачук Т. В. Максимова О. О., Ткачук Т. В. Використання блоків Дьенеша для розвитку логічного мислення у дітей дошкільного віку. *Topical aspects of modern scientific research. Proceedings of the 5th International scientific and practical conference*. CPN Publishing Group. Tokyo, Japan. 2024. pp. 334–337.
6. Мартинчук О. Основи корекційної педагогіки: навч.-метод. посібник для студентів. К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. 288 с.
7. Мартинчук Т.В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2019. 614 с.
8. Миронова С. П., Буйняк М. Г. Професійна діяльність та особистість корекційного педагога: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 136 с.
9. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 14. С. 313–318.
10. Чайка В. М., Янкович О. І. Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування : колективна монографія / за ред. В. М. Чайки, О. І. Янкович. Тернопіль: Осадца Ю. В., 2019. 232 с.
11. Dong, Y., Chow, B. W.-Y., Mo, J., & Zheng, H.-Y. Dialogic Reading With Attention-Deficit-Hyperactivity Disorder (ADHD) Kindergarteners: Does Reading With Parents or Siblings Enhance Their Language Development? *Developmental Psychology*. 2022. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0001466>.

12. Lydia Gabriela Speyer, Ruth Harriet Brown, Lorna Camus, Aja Louise Murray, Bonnie Auyeung. Alexithymia and Autistic Traits as Contributing Factors to Empathy Difficulties in Preadolescent Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2022. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04986-x>.
13. Hastuti WD, Astaty SM, Sudarjo S, Fathoni A. The Effect of Mathematical Intelligence Stick Media on the Summation Skills of Students with Intellectual Disability. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 2023. Vol. 13, No. 3. (pp. 203–208). DOI: 10.47750/pegegog.13.03.21.
14. Sunanto, J., Takeuchi, K., & Nakata, H. (2006). Penelitian dengan subjek tunggal. Bandung: UPI Pres.
15. Frances G. Cooley, and David Quinto-Pozos. Examining Speech-Based Phonological Recoding During Reading for Adolescent Deaf Signers. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2023, Vol. 152, No. 7, ISSN: 0096-3445 <https://doi.org/10.1037/xge0001362>.

REFERENCES:

1. Demchenko, I. I. (2014). *Hotovnist uchytelia pochatkovykh klasiv do roboty v umovakh inkliuzyvnoi osvity: struktura ta diahnozyka [The readiness of primary school teachers to work in the conditions of inclusive education: structure and diagnostics]*. [Navch.-metod. posib.]. Uman: Vydavets «Sochinskyi M. M.», 160 [in Ukrainian].
2. Zahrebelna, T., & Zenchenko, T. (2023). Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do navchannia uchniv iz osoblyvymy potrebamy [Preparation of the future primary school teacher for teaching students with special needs]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky – Scientific notes of Berdyan State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*, 3, 457–466 [in Ukrainian].
3. Kohan, O. V. (Uklad) (2019). *Orhanizatsiini zasady diialnosti asystenta vchytelia v inkliuzyvnomu klasi [Organizational principles of a teacher's assistant in an inclusive class]*. [Metod. Posib.]. Kharkiv: Drukarnia «Madryd», 110 [in Ukrainian].
4. Kolupaieva, A. (2009). *Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy [Inclusive education: realities and prospects]*. [Monohrafiia – monograph]. K.: «Samit-Knyha», 272 [in Ukrainian].
5. Maksymova, O. O., & Tkachuk, T. V. (2024). Vykorystannia blokiv Dienesha dla rozvytku lohichnoho myslennia u ditei doshkilnoho viku. [The use of Dienes blocks for the development of logical thinking in preschool children.]. *Topical aspects of modern scientific research. Proceedings of the 5th International scientific and practical conference*. CPN Publishing Group. Tokyo, Japan. Pp. 334–337. [in Ukrainian].
6. Martynchuk, O. (2010). *Osnovy korektsiinoi pedahohiky [Basics of correctional pedagogy]*. [Navch.-metod. posibnyk dla studentiv]. K.: Kyivsk. un-t imeni Borysa Hrinchenka, 2010. 288 p. [in Ukrainian].
7. Martynchuk, T. V. (2019). Teoriia ta praktyka pidhotovky fakhivtsiv zi spetsialnoi osvity do profesiinoi diialnosti v inkliuzyvnomu osvitnomu seredovyshchi [Theory and practice of training specialists in special education for professional activity in an inclusive educational environment]. *Doctor's thesis*. Kyiv, 614 [in Ukrainian].
8. Myronova, S. P., & Buiniak, M. H. (2020). *Profesiina diialnist ta osobystist korektsiinoho pedahoha [Professional activity and personality of a correctional teacher]*. [Navch. posib.]. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 136 p. [in Ukrainian].
9. Sadova, I. (2015). Osoblyvosti pidhotovky maibutnoho vchytelia do navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Peculiarities of future teacher training for teaching children with special needs in the conditions of inclusive education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Actual issues of humanitarian sciences*, 14, 313–318 [in Ukrainian].
10. Chaika, V. M., & Yankovych, O. I. (Red.) (2019). *Pidhotovka maibutnykh fakhivtsiv pochatkovoї ta doshkilnoi osvity: stratehii reformuvannia [Training of future specialists in primary and preschool education: reform strategies]*. [Kolektyvna monohrafiia – collective monograph]. Ternopil: Osadtsa Yu. V., 232 p. [in Ukrainian].
11. Dong, Y., Chow, B. W.-Y., Mo, J., & Zheng, H.-Y. (2022). Dialogic Reading With Attention-Deficit-Hyperactivity Disorder (ADHD) Kindergarteners: Does Reading With Parents or Siblings Enhance Their Language Development? *Developmental Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/dev0001466> [in English].
12. Lydia Gabriela Speyer, Ruth Harriet Brown, Lorna Camus, Aja Louise Murray, Bonnie Auyeung. (2022). Alexithymia and Autistic Traits as Contributing Factors to Empathy Difficulties in Preadolescent Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04986-x> [in English].
13. Hastuti WD, Astaty SM, Sudarjo S, Fathoni A. (2023). The Effect of Mathematical Intelligence Stick Media on the Summation Skills of Students with Intellectual Disability. *Pegem Journal of Education and Instruction*, Vol. 13, No. 3, DOI: 10.47750/pegegog.13.03.21 [in English].
14. Sunanto, J., Takeuchi, K., & Nakata, H. (2006). Penelitian dengan subjek tunggal. Bandung: UPI Pres [in English].
15. Frances G. Cooley, and David Quinto-Pozos. (2023). Examining Speech-Based Phonological Recoding During Reading for Adolescent Deaf Signers. *Journal of Experimental Psychology: General*. Vol. 152, No. 7, ISSN: 0096-3445 <https://doi.org/10.1037/xge0001362> [in English].

УДК 159.923.2:316.6

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-2.05>

Таїсія КОМАР

докторка психологічних наук, професорка,
завідувачка кафедри психології та педагогіки,
Хмельницький національний університет
komart@khmnu.edu.ua

ORCID: 0000-0001-8957-0971

Віталій СИНЮК

аспірант кафедри психології та педагогіки,
Хмельницький національний університет
syniuk90@gmail.com

ORCID: 0009-0009-1734-8509

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР ГАРМОНІЗАЦІЇ ВЗАЄМИН У СОЦІУМІ

Анотація. Мета статті полягає в дослідженні ролі асертивності у формуванні гармонійної особистості, здатної до ефективної соціальної інтеграції та успішної комунікації. **Методологія** дослідження ґрунтується на системному підході, який включає аналіз структурних компонентів асертивної поведінки (когнітивно-смыслового, афективного та поведінкового), їх взаємозв'язку з емоційною компетентністю та соціальною адаптацією. Використано теоретичний аналіз наукових джерел щодо впливу соціокультурних і професійних чинників на розвиток асертивності. **Наукова новизна** полягає у визначенні ролі асертивності як ключового чинника гармонійного розвитку особистості, що сприяє ефективній комунікації, вирішенню конфліктів та побудові здорових міжособистісних стосунків. **Висновки.** Асертивність має велике значення в професійній діяльності, міжособистісних стосунках і особистісному розвитку. Вона дозволяє ефективно комунікувати, будувати здорові стосунки та знижувати конфлікти. Особливо важлива вона в контексті розвитку молоді, оскільки в цей період завершується формування психофізичних і особистісних якостей. Для ефективного розвитку асертивності важливі самоаналіз, усвідомлення власних прав та обов'язків, а також здатність до компромісу. Розвиток цієї якості допомагає людині стати впевненішою, незалежнішою і краще адаптованою до соціального середовища, забезпечуючи гармонійне поєднання особистих інтересів і соціальної відповідальності. Асертивність виступає основою психологічної стійкості, соціальної адаптації та успішного самовираження особистості. Особи, які розвивають асертивність, не лише захищають свої права, але й беруть відповідальність за свої дії, що в свою чергу дозволяє зберігати гармонійні стосунки з іншими. Соціокультурні контексти визначають специфіку проявів асертивної поведінки, що особливо важливо у професійній сфері, де ця якість сприяє підвищенню ефективності взаємодії. Подальші дослідження можуть зосереджуватися на розробці методик розвитку асертивності у навчальних і професійних середовищах, враховуючи вікові та культурні особливості.

Ключові слова: асертивна поведінка, комунікація, соціальна адаптація, емоційна компетентність, професійна діяльність.

Taisiia KOMAR

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Psychology and Pedagogy,
Khmelnyskyi National University
komart@khmnu.edu.ua

ORCID: 0000-0001-8957-0971

Vitalii SYNIUK

Postgraduate Student at the Department of Psychology and Pedagogy,
Khmelnyskyi National University
syniuk90@gmail.com

ORCID: 0009-0009-1734-8509

ASSERTIVENESS AS A KEY FACTOR IN HARMONIZING RELATIONSHIPS IN SOCIETY

Abstract. *The purpose of the article is to explore the role of assertiveness in shaping a harmonious personality capable of effective social integration and successful communication. The research methodology is based on a systematic approach, including the analysis of structural components of assertive behavior (cognitive-semantic, affective, and behavioral), their interrelation with emotional competence, and social adaptation. A theoretical analysis of scientific sources on the influence of sociocultural and professional factors on the development of assertiveness was conducted. The scientific novelty lies in identifying the role of assertiveness as a key factor in the harmonious development of personality, which facilitates effective communication, conflict resolution, and the establishment of healthy interpersonal relationships. Conclusions.* Assertiveness plays a significant role in professional activities, interpersonal relationships, and personal development. It allows for effective communication, the building of healthy relationships, and the reduction of conflicts. It is particularly important in the context of youth development, as this period marks the completion of the formation of psychophysical and personality traits. For the effective development of assertiveness, self-analysis, awareness of one's rights and responsibilities, and the ability to compromise are essential. The development of this quality helps an individual become more confident, independent, and better adapted to the social environment, ensuring a harmonious balance between personal interests and social responsibility. Assertiveness serves as the foundation of psychological resilience, social adaptation, and successful self-expression. People who develop assertiveness not only defend their rights but also take responsibility for their actions, which in turn allows them to maintain harmonious relationships with others. Sociocultural contexts determine the specifics of assertive behavior manifestations, which is particularly significant in the professional sphere, where this quality enhances the effectiveness of interactions. Future research may focus on developing methods for assertiveness training in educational and professional environments, considering age and cultural characteristics.

Key words: assertive behavior, communication, social adaptation, emotional competence, professional activity.

Постановка проблеми. Асертивність як психологічна категорія привертає значну увагу дослідників через її ключову роль у формуванні гармонійної особистості та здатності до ефектвної інтеграції в суспільство. Сучасний світ, який відзначається швидкими соціальними змінами, створює умови, що вимагають від особистості поєднання адаптивності із самовираженням. Постійне зростання рівня конкуренції, необхідність швидкого прийняття рішень і побудови конструктивних міжособистісних стосунків обумовлюють актуальність дослідження феномену асертивності. Асертивна поведінка стає важливим інструментом досягнення балансу між особистими та суспільними інтересами, дозволяючи індивіду демонструвати впевненість, не порушуючи прав інших людей.

Розвиток асертивності сприяє не лише покращенню комунікативних здібностей, але й забезпечує психологічну стійкість до зовнішніх викликів. Асертивна особистість здатна відкрито висловлювати свої думки, досягати поставлених цілей, не вдаючись до маніпуляцій чи агресії. Така поведінка дозволяє людині уникати зайвої пасивності у стосунках і водночас зберігати повагу до партнерів по спілкуванню. У сучасному соціумі асертивність виступає важливою умовою успішної взаємодії, яка сприяє формуванню здорового мікроклімату

в професійному середовищі, вирішенню конфліктів і побудові довготривалих стосунків.

Складність поняття асертивності полягає у його багатовимірності, що охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти. Особистість, яка розвиває асертивність, навчається не лише відстоювати свої права, але й брати відповідальність за власні дії. Це дозволяє їй досягати життєвих і професійних цілей, зберігаючи гармонійні стосунки з іншими людьми. Актуальність дослідження асертивності обумовлена її значущістю для формування соціально зрілої особистості, яка здатна ефективно адаптуватися до швидкозмінних умов сучасного світу.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Феномен асертивності займає важливе місце у сучасних дослідженнях, які базуються на різних наукових підходах. У сучасній психології цей феномен розглядається як багатовимірне явище, що включає когнітивний, емоційний і поведінковий аспекти. Т.Г. Дріга акцентує увагу на необхідності чіткого аналізу поняття «асертивність», що дозволяє виявити його зв'язок із суміжними поняттями, такими як впевненість, емоційна стійкість та соціальна адаптація [2]. Дослідження демонструє, що асертивність виступає не тільки як риса особистості, а й як ефективний інструмент міжособистісної взаємодії.

І.П. Камінська та Х.В. Сторожук пропонують структуру асертивності, яка включає ког-

нітивно-смысловий, афективний і поведінковий компоненти. Когнітивно-смысловий компонент спрямований на аналіз ситуацій і прийняття рішень, афективний забезпечує емоційну стабільність, а поведінковий проявляється у впевненій та конструктивній взаємодії з іншими людьми [3]. Розгляд цих компонентів дозволяє поглибити розуміння механізмів формування асертивної поведінки.

С.М. Дмитрієва та Л.П. Бутузова у своїх дослідженнях роблять акцент на впливі екологічних та соціальних умов на розвиток асертивності. Науковці доводять, що низький рівень тривожності та здатність до самоконтролю є основними умовами для формування ефективної асертивної поведінки [1]. Особливу увагу приділено юнацькому віку як сенситивному періоду для розвитку цієї риси, що підтверджує значення соціокультурного контексту.

Е. Сколота підкреслює значущість соціального навчання та моделювання поведінки у процесі формування асертивності. Позитивне підкріплення асертивних моделей сприяє їх закріпленню та розвитку, особливо у професійному середовищі [12]. У вітчизняній психології В.А. Семиченко вказує на асертивність як індивідуально-ціннісну якість, яка тісно пов'язана з моральною відповідальністю та емоційною зрілістю [10].

Аналіз сучасних досліджень свідчить про багатогранність феномену асертивності, яка поєднує когнітивний аналіз, емоційну стійкість та здатність до конструктивної взаємодії. Розвиток цієї риси є важливим для соціальної адаптації, професійного зростання та гармонійної інтеграції в соціум.

Метою статті є визначення ролі асертивності у формуванні зрілої особистості, здатної до ефективної соціальної інтеграції та гармонійного функціонування в умовах сучасного суспільства. Дослідження зосереджується на аналізі структурних компонентів асертивності, її зв'язку з комунікативними навичками, емоційною компетентністю та соціальною адаптацією. Також стаття має на меті окреслити вплив соціокультурних факторів на розвиток асертивної поведінки та можливості її формування у процесі навчання й професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Поняття «асертивність» походить від англійського дієслова *to assert*, що означає «наполягати»,

«стверджувати», «заявляти», та латинського *asserere* – «претендувати». У психологічному контексті асертивність визначається як здатність індивіда захищати свої права, висловлювати власну думку, виражати емоції, діяти впевнено, не порушуючи при цьому прав інших осіб і беручи на себе відповідальність за власну поведінку [13]. Основними складовими асертивності є рішучість, емоційна компетентність, соціальна сміливість, ефективна комунікація, а також впевнена поведінка. Протилежними до неї явищами виступають агресія, покірність, маніпуляція, невпевненість і страх соціальної взаємодії [13].

У зарубіжній психології існує два основних напрями дослідження асертивності. Біхевіоральний підхід розглядає асертивність як набуту поведінкову модель, яка формується у відповідь на успіх. Значний внесок у цю концепцію зробили Г. Бейєр, М. Джеймс, Д. Джонговард, Т. Новак, В. Каппоні та інші [2]. Інший підхід, що належить до гуманістичної психології, акцентує увагу на внутрішньому світі особистості. У цьому напрямі працювали А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та Е. Фромм [2]. У дослідженнях зарубіжних психологів асертивність тісно пов'язується з такими соціально-психологічними характеристиками, як незалежність, упевненість, успішність і самостійність.

У вітчизняній психології асертивність отримала інтерпретацію через концепти відповідальності, неконформності, моральної переконаності та особистісної позиції. З кінця ХХ століття її почали розглядати як особистісну рису, що виражає автономність, незалежність від зовнішніх оцінок і здатність до саморегуляції [6; 7]. Значний вплив на формування цього поняття в українській науці мала публікація книги Т. Новака і В. Каппоні, де асертивність представлена як «золота середина» між агресивністю та пасивністю [2].

Асертивна поведінка має значення у багатьох сферах життя, зокрема в професійній діяльності, соціальній взаємодії та особистісному розвитку. Її практичне застосування дозволяє досягати ефективності у комунікації, будувати здорові міжособистісні стосунки та зменшувати рівень конфліктності у взаємодії з іншими.

В.А. Семиченко визначає асертивність як індивідуально-ціннісну якість, що виявля-

ється через активність особистості, здатність зберігати автономність та уникати маніпуляцій з боку оточення [10, с. 304–307]. Ця риса сприяє формуванню комунікативних стратегій, які дозволяють висловлювати ідеї та передавати інформацію відкрито й прямо, поважаючи співрозмовника. Асертивність забезпечує можливість відстоювати власні ідеї, претензії та рішення без зайвого емоційного напруження. Такий підхід до спілкування ефективніше за пасивний і чемніше за агресивний, особливо у професійних комунікаціях [7, с. 163–164].

Основними складовими асертивності є повага, чесність, відкритість, відповідальність, самоконтроль та здатність до делегування. Її структура включає демонстрацію поваги до себе та інших, прямоту і чесність у комунікації, орієнтацію на успіх, вміння слухати, здатність до компромісу та пошук простих рішень у складних ситуаціях [7, с. 143]. У поглядах на структурні компоненти цього феномену дослідники мають різні підходи. Наприклад, І.П. Камінська пропонує модель, що складається з когнітивно-сміслового, афективного та поведінкового компонентів [3, с. 10–11]. Когнітивно-сміслова складова забезпечує адекватну оцінку ситуації, вибір відповідних дій та орієнтацію у подіях. Гнучке мислення виступає головним інструментом цього процесу.

Афективна складова базується на впевненості у собі, довірі до світу та прийнятті нового досвіду. На думку С.М. Дмитрієвої, ключовими параметрами цього компонента є низька тривожність і прагнення до благополуччя [1, с. 12–13]. Поведінкова складова включає незалежність, відповідальність, готовність до ризику та конструктивну агресію. Дмитрієва підкреслює, що агресія в цьому контексті має активний, але не ворожий характер, спрямований на досягнення мети.

Соціально-когнітивний підхід пов'язує асертивність з ефективністю, екстернальним локусом контролю та принципом взаємного детермінізму. У межах цього підходу особистість не лише адаптується до соціального середовища, але й активно формує його. Високий рівень самоефективності дозволяє людині усвідомлювати власну компетентність, бути впевненою у своїх здібностях та очікувати успіху під час вирішення завдань [12]. Таким чином, асертивність охоплює когнітивні, емоційні та поведін-

кові аспекти, які сприяють гармонійному розвитку особистості.

Люди з недостатньо розвиненою асертивністю схильні до використання стратегій уникнення або компромісу. Такі підходи інколи є корисними, проте вони можуть спричиняти ситуації, коли учасник конфлікту втрачає можливість задовольнити свої реальні потреби [11]. Особи з високим рівнем асертивності, навпаки, орієнтуються на співпрацю або конкуренцію. Такий підхід дозволяє відкрито висловлювати свої інтереси, пропонувати конструктивні рішення, які враховують потреби обох сторін, та зберігати взаємну вигоду [9].

Асертивність допомагає підтримувати баланс між захистом власних інтересів і збереженням позитивних стосунків. Вибір стратегії в конфліктних ситуаціях залежить від зовнішніх чинників, таких як соціокультурні норми, наявний досвід розв'язання конфліктів або страх перед можливими негативними наслідками. Успішне вирішення конфлікту передбачає врахування контекстуальної специфіки ситуації та вибір тактики, що відповідає інтересам усіх учасників [6].

Асертивність суттєво відрізняється від агресивності. Перший підхід сприяє відкритому вираженню власних потреб без порушення прав інших, тоді як агресивна поведінка часто провокує ескалацію конфлікту і загострює стосунки [6]. Використання комбінованих стратегій може бути оптимальним рішенням залежно від складності конфлікту та його значущості для сторін. Раціональний підхід до вирішення подібних ситуацій дозволяє ефективно управляти як власними емоціями, так і динамікою взаємодії [14].

Асертивність не є незмінною характеристикою особистості, оскільки її рівень може змінюватися під впливом соціокультурних та індивідуальних факторів. Дослідження підтверджують, що з віком людина здобуває більшу впевненість у собі та своїх діях, що сприяє розвитку асертивності. Молодь частіше зіштовхується зі страхами соціальної взаємодії та невпевненістю, що провокує пасивну поведінку [9].

Згідно з теорією самоефективності, впевненість у власних силах впливає на здатність особистості ефективно виконувати лідерські та управлінські ролі. Люди з високим рівнем

впевненості демонструють вищий рівень само-ефективності, що сприяє їхній готовності до виконання управлінських завдань. Наприклад, студенти з розвинуеною впевненістю в собі частіше виявляють ініціативу, ефективно приймають рішення та беруть на себе відповідальність за дії [6]. Асертивність у таких випадках забезпечує віру у здатність досягати успіху, що стимулює розвиток необхідних навичок та знань.

Теорія соціального навчання пояснює асертивність як поведінку, засвоєну під впливом соціальних моделей і підкріплення. Спостереження за асертивними рольовими моделями та отримання позитивного зворотного зв'язку за подібну поведінку сприяють формуванню асертивних навичок, необхідних для психологічної готовності до управління [9]. Теорія рис лідерства додає, що асертивність є ключовою рисою, яка пов'язується з ефективністю лідерства. Люди з високим рівнем асертивності частіше демонструють рішучість, комунікативні здібності та впевненість, які сприяють успішному виконанню лідерських функцій [12].

Отже, асертивність виступає важливим компонентом психологічної готовності до управлінської діяльності. Розвиток цієї риси можливий через моделювання поведінки, формування самоефективності та засвоєння соціально значущих навичок у процесі навчання та професійної підготовки

Рівень асертивності у професійній діяльності варіюється залежно від специфіки обраної сфери та соціальних ролей, які виконує особистість. У галузях управління та підприємництва асертивність виступає ключовою навичкою, що сприяє досягненню кар'єрного успіху. У соціальних професіях, де емпатія та комунікативні здібності мають особливе значення, асертивна поведінка забезпечує ефективну взаємодію і сприяє врегулюванню конфліктів [12].

Культурні норми та соціально-політичний контекст суттєво впливають на розвиток асертивності. У кожному суспільстві існують специфічні уявлення про прийнятні способи взаємодії, які визначають, як люди висловлюють свої почуття, захищають права і взаємодіють з оточенням. У культурах колективістського типу асертивність іноді асоціюється з агресією або конфліктністю, що спричиняє певні труднощі у відкритому висловленні власних інтересів. У цих суспільствах соціальна гармонія та уник-

нення конфліктів вважаються пріоритетними, що обмежує можливості для розвитку асертивної поведінки [20].

Індивідуалістичні культури, на відміну від колективістських, заохочують самовираження та відкриту демонстрацію власної позиції. Орієнтація на досягнення особистих цілей та самоствердження створює сприятливі умови для формування високого рівня асертивності. Свобода у висловленні поглядів і емоцій у таких суспільствах є важливим аспектом соціальної взаємодії, що сприяє як особистісному розвитку, так і ефективному вирішенню міжособистісних питань [4].

Соціально-політичні умови суттєво впливають на розвиток асертивності. У демократичних суспільствах, де права і свободи особистості захищені на законодавчому рівні, асертивність розглядається як важлива риса для самореалізації в соціальній і професійній сфері. Можливість відкрито відстоювати свої права і висловлювати інтереси, не побоюючись соціального чи політичного тиску, сприяє формуванню асертивної поведінки [30]. У протилежність цьому, авторитарні та традиційні суспільства накладають обмеження на індивідуальні прояви, підпорядковуючи їх груповим інтересам. У таких умовах асертивність може сприйматися як загроза суспільній гармонії, а її прояви можуть викликати осуд або соціальну ізоляцію.

Зріла особистість демонструє асертивність через здатність адаптувати свою поведінку у спілкуванні, діяльності та пізнавальній активності. Відчуття внутрішньої сили, емоційна стабільність, відповідальність за прийняті рішення, а також позитивне ставлення до себе і до оточення є основними показниками асертивності. Ця якість сприяє досягненню цілей без шкоди для інших людей, створюючи основу для ефективної комунікації та емоційної взаємодії [3].

Емоційна компетентність виступає важливою складовою асертивності. Усвідомлення і контроль власних емоцій дозволяють підтримувати стабільний емоційний стиль, що є необхідною умовою для асертивної поведінки. Довіра до себе, як базова риса зрілої особистості, визначає здатність до самостійного вибору цілей і реалізації власних планів. Вона існує у гармонії з довірою до світу, забезпечуючи

емоційну відкритість та впевненість у власних силах [3].

Асертивність реалізується через низку поведінкових навичок:

- уважне вислуховування співрозмовника з розумінням його потреб;
- чітке формулювання своїх намірів і сприяння їх реалізації;
- аргументована і спокійна реакція на критику;
- здатність відкидати неприйнятні судження без особистісних оцінок.

Зазначені риси і вміння формують основу для ефективної взаємодії, що відповідає принципам емоційної і соціальної рівноваги.

Підлітковий і юнацький вік є сенситивним періодом для формування асертивності, адже саме в цей час завершується розвиток психофізичних і особистісних якостей. Цей період дозволяє молодій людині зайняти чітку ціннісну позицію щодо себе, оточуючих і світу, а також будувати стратегію досягнення своїх цілей [5]. Асертивність як риса особистості виражається через такі характеристики, як цілеспрямованість, конструктивність, впевненість у собі, відповідальність, рішучість, самостійність, незалежність, саме ефективність, суб'єктність, ініціативність, наполегливість, вимогливість, здатність до емпатії, рефлексії та аналізу.

Формування асертивної поведінки ґрунтується на самоаналізі, здатності до самоспостереження і самообмірковування, а також аналізі власних дій і думок. Для розвитку асертивності важливе усвідомлення власних прав і обов'язків, адекватна оцінка себе та інших, чітке розуміння власних цілей і готовність приймати компромісні рішення [5]. Асертивність не розвивається ізольовано, її становлення можливе лише через активну взаємодію в соціумі. Соціальне середовище та міжособистісні контакти забезпечують необхідні умови для розвитку цієї риси.

Асертивна поведінка характеризується послідовним відстоюванням інтересів, відкритим висловленням планів і намірів з одночасним дотриманням поваги до інтересів інших учасників взаємодії. Особистісні риси, такі як впевненість, рішучість і відповідальність, визначають прояви асертивності через призму мотиваційної системи та ціннісних орієнтацій [5]. Таким чином, асертивність є ключовим

чинником, який сприяє гармонійному розвитку особистості та ефективній соціальній адаптації.

Асертивність виступає ключовою умовою для формування особистості як активного суб'єкта, здатного до свідомого вибору напрямку професійного розвитку та життєвих цілей. Розвиток асертивної поведінки базується на самоаналізі, що включає такі складові: прагнення до самопізнання, здатність аналізувати поставлені цілі, бажання визначити своє місце у соціумі та рефлексію власного вибору, яка враховує особистісні домагання [5].

Потреба в оцінюванні свого становища в контексті ставлення інших людей сприяє формуванню адекватної самооцінки. Здатність до самоспостереження та аналізу власних дій допомагає розпізнавати індивідуальні якості, коригувати їх та долати суб'єктивні труднощі, що виникають під час діяльності. Правильне розуміння своїх здібностей, характеру та нахилів сприяє ефективній розробці реалістичних планів, які враховують думки оточуючих [8].

Контроль за власними діями та думками має вирішальне значення для досягнення успіху. Успішна поведінка залежить від здатності слухати оцінки результатів діяльності з боку інших та враховувати ці відгуки. Побудова життєвих цілей на основі індивідуальних властивостей та можливостей дозволяє людині утвердитися як незалежна особистість. Віра у власні сили, почуття гідності та повага до себе є фундаментом асертивної поведінки [5].

Здатність до рефлексії, гнучкого мислення та адекватного самоконтролю формує основу для досягнення гармонії у міжособистісних стосунках і професійному зростанні. Асертивність дозволяє особистості реалізувати свій потенціал через відкриту взаємодію із соціумом, забезпечуючи при цьому конструктивне вирішення конфліктів і ефективне досягнення поставлених цілей.

Висновки. Асертивність є психологічною характеристикою особистості, яка забезпечує ефективну соціальну адаптацію, емоційну стабільність та успішну комунікацію. Аналіз її структурних компонентів дозволяє розглядати асертивну поведінку як багатовимірне явище, що інтегрує когнітивний аналіз, емоційну стійкість і впевнену взаємодію. Формування цієї якості базується на самоаналізі, рефлексії, усвідомленні власних прав і обов'язків, що сприяє

відкритому відстоюванню інтересів із дотриманням поваги до інших учасників взаємодії.

У демократичних суспільствах асертивність є елементом самореалізації та комунікації, тоді як у колективістських культурах прояви асертивної поведінки часто обмежуються соціальними нормами. У професійній сфері асертивність відіграє вирішальну роль у розв'язанні конфліктів, підвищенні ефективності співпраці та зміцненні довіри між учасниками взаємодії, що робить її незамінною складовою успішної діяльності.

Перспективи подальших досліджень можуть бути направлені на розгляд формування асер-

тивної поведінки в освітньому середовищі з урахуванням вікових і соціальних особливостей, розробкою тренінгових програм для професійного розвитку менеджерів, педагогів та соціальних працівників, а також аналізом культурних відмінностей у сприйнятті асертивності в міжкультурних комунікаціях. Вивчення зв'язку між асертивністю та психологічною стійкістю, особливо в умовах стресу і професійного вигорання, відкриває можливості для створення нових методик розвитку цієї якості, спрямованих на покращення міжособистісної взаємодії, емоційної рівноваги та особистісної автономності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дмитрієва С. М., Бутузова Л. П. Розвиток асертивності юнаків як умови екологічної трансформації їх агресивності. *Herald of kiev institute of business and technology*. 2021. Т. 47, № 1. С. 64–72. <https://doi.org/10.37203/kibit.2021.47.09>.
2. Дріга Т. Г. Контент-аналіз поняття «асертивність». *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2015. № 3 (38). С. 158–165.
3. Камінська І. П., Сторожук Х. В. Асертивність майбутніх медиків як фактор успішної професійної діяльності. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2024. № 1. С. 10–16. <https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-1-2>.
4. Лучків В. З. Психологічні особливості розвитку асертивності в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Житомир, 2017. 200 с.
5. Мельничук С. К. Асертивність як детермінанта розвитку психологічного потенціалу студентів. *Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. Сер. Психологія*. 2012. Т. 17. Вип. 8. С. 407–413.
6. Нагаєвська І. О. Психологічні умови розвитку асертивної поведінки в учнів професійно-технічних навчальних закладів : автореф. дис. канд. псих. наук. Київ, 2017. 20 с.
7. Подоляк Н. Асертивність психолога як умова ефективного міжособистісного спілкування. *Problems of the humanitarian sciences. psychology series*. 2022. № 49. С. 72–84. <https://doi.org/10.24919/2312-8437.49.255845>.
8. Полякова Н.О. Безпека життєдіяльності: конспект лекцій. Київ, 2023. 64 с.
9. Психологічні аспекти медичної праці: навч. посібник / Уклад. І.В. Федік. Київ. : ДП «Вид. Дім «Персонал», 2017. 126 с.
10. Семиченко В.А. Психологія особистості. Київ. : Видавець Ешке О.М., 2001. 427 с.
11. Синоруб Г.П. Асертивність як необхідна якість толерантної поведінки журналіста. *Вчені записки Таврійського національного університету ім. В.І. Вернадського. Серія «Філологія. Соціальні комунікації»*. 2012. Т. 25 (64). № 4. Ч.№1. С. 131–134.
12. Сколота Е. В. Структурно-динамічна модель асертивності майбутніх фахівців соціономічного профілю. *II міжнародна науково-практична конференція таврійського національного університету імені В. І. Вернадського до 105-ї річниці від заснування університету*. 2023. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-355-5-11>.
13. Чулкова К. О. Аналіз досліджень проблеми асертивної поведінки особистості. *Психологічний часопис*. 2018. Т. 1. Вип. 11. 2018. С. 38–45.
14. Шинкар М. І. Проблема асертивності в сучасному суспільстві. *Вісник Національного університету оборони України. Сер. Питання психології*. 2020. Т. 1. Вип. 54. 2020. С. 210–213.

REFERENCES:

1. Dmytriieva, S. M., & Butuzova, L. P. (2021). Rozvytok asertyvnosti yunakiv yak umovy ekolohichnoi transformatsii yikh ahresyvnosti [Development of assertiveness in young people as a condition for the ecological transformation of their aggressiveness]. *Herald of Kiev Institute of Business and Technology*, 47(1), 64–72. <https://doi.org/10.37203/kibit.2021.47.09> [in Ukrainian].
2. Dryha, T. H. (2015). Kontent-analiz poniattia «asertyvnist» [Content analysis of the concept «assertiveness»]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii – Theoretical and Applied Problems of Psychology*, (3)38, 158–165. [in Ukrainian].

3. Kaminska, I. P., & Storozhuk, Kh. V. (2024). Asertyvnist maibutnikh medykiv yak faktor uspishnoi profesiinoi diialnosti [Assertiveness of future doctors as a factor of successful professional activity]. *Medytsyna ta farmatsiia: osviti dyskursy – Medicine and Pharmacy: Educational Discourses*, (1), 10–16. <https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2024-1-2> [in Ukrainian].
4. Luchkiv, V. Z. (2017). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku asertyvnosti v yunatskomu vitsi [Psychological features of assertiveness development in adolescence]. *Candidate's thesis*. Zhytomyr State University named after I. Franko. National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Zhytomyr. [in Ukrainian].
5. Melnychuk, S. K. (2012). Asertyvnist yak determinant rozvytku psykholohichnoho potentsialu studentiv [Assertiveness as a determinant of psychological potential development in students]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu imeni I. I. Mechnykova. Seriiia Psykholohiia – Bulletin of Odessa National University named after I. I. Mechnikov. Psychology Series*, 17(8), 407–413. [in Ukrainian].
6. Nahaievskia, I. O. (2017). Psykholohichni umovy rozvytku asertyvnoi povedinky v uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Psychological conditions for the development of assertive behavior in vocational school students]. *Extended abstract of Candidate's thesis*. Kyiv. [in Ukrainian].
7. Podoliak, N. (2022). Asertyvnist psykholoha yak umova efektyvnoho mizhosobystisnoho spilkuvannia [Assertiveness of a psychologist as a condition for effective interpersonal communication]. *Problems of the Humanitarian Sciences. Psychology Series*, (49), 72–84. <https://doi.org/10.24919/2312-8437.49.255845> [in Ukrainian].
8. Poliakova, N. O. (2023). *Bezpeka zhyttiediialnosti: konspekt lektsii [Safety of life: lecture notes]*. Kyiv. [in Ukrainian].
9. Fedik, I. V. (2017). *Psykholohichni aspekty medychnoi pratsi: navchalnyi posibnyk [Psychological aspects of medical work: textbook]*. Kyiv: DP «Vydavnychiy Dim «Personal». [in Ukrainian].
10. Semychenko, V. A. (2001). *Psykholohiia osobystosti [Psychology of personality]*. Kyiv: Vydavets Eshke O.M. [in Ukrainian].
11. Synorub, H. P. (2012). Asertyvnist yak neobkhidna yakist tolerantnoi povedinky zhurnalista [Assertiveness as a necessary quality of a journalist's tolerant behavior]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho. Seriiia «Filolohiia. Sotsialni komunikatsii» – Scientific Notes of the Tavriya National University named after V. I. Vernadsky. Series «Philology. Social Communications»*, 25(64)(4), 131–134. [in Ukrainian].
12. Skolota, E. V. (2023). Strukturno-dynamichna model asertyvnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnoho profilu [Structural-dynamic model of assertiveness of future professionals in the social domain]. *II International Scientific-Practical Conference of Tavriya National University named after V. I. Vernadsky, dedicated to the 105th anniversary of the university*. <https://doi.org/10.36059/978-966-397-355-5-11> [in Ukrainian].
13. Chulkova, K. O. (2018). Analiz doslidzhen problemy asertyvnoi povedinky osobystosti [Analysis of studies on the problem of assertive behavior of personality]. *Psykholohichniy chasopys – Psychological Journal*, 1(11), 38–45. [in Ukrainian].
14. Shynkar, M. I. (2020). Problema asertyvnosti v suchasnomu suspilstvi [The problem of assertiveness in modern society]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. Seriiia Pytannia psykholohii – Bulletin of the National Defense University of Ukraine. Psychology Series*, 1(54), 210–213. [in Ukrainian].

УДК 37.013.42

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-2.06>

Ірина ЛАДАНІВСЬКА

доктор філософії,

асистент кафедри іноземних мов для природничих факультетів,

Львівський національний університет імені Івана Франка

iryna.ladanivska@lnu.edu.ua

ORCID: 0000-0001-8789-0736

Ольга ЗАДОРЖНА

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри міжкультурної комунікації та перекладу,

Львівський національний університет імені Івана Франка

olga.zadorozhna@lnu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-1308-4333

КУЛЬТУРНО-ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Анотація. Мета статті полягає в аналізі особливостей культурно-гуманістичної парадигми у професійному становленні майбутнього вчителя іноземних мов. **Методологія** дослідження ґрунтується на поєднанні теоретичного аналізу наукової літератури з методами компаративістики та системності. Культурно-гуманістична парадигма є фундаментом для формування всебічно розвинутого вчителя іноземних мов, який не лише володіє професійними компетентностями, але й має гуманістичні цінності, необхідні для успішної роботи в сучасному освітньому просторі. Основою культурно-гуманістичної парадигми вчителів іноземних мов є синтез кількох взаємопов'язаних теоретичних підходів, які взаємодіють між собою, доповнюють один одного та забезпечують системний підхід до освітнього процесу. Культурно-гуманістична парадигма вчителів іноземних мов охоплює широкий спектр теоретичних підходів, включаючи гуманістичні, культурні, соціокультурні та критичні, що відображає багатогранність процесу вивчення мови. Розвиток мовної компетенції нерозривно пов'язаний з формуванням культурної свідомості, що є ключовим завданням сучасного вчителя іноземних мов. **Наукова новизна** полягає в тому, що, використовуючи метод аналізу наукової літератури, здійснено аналіз впливу культурно-гуманістичної парадигми на підготовку майбутніх вчителів іноземних мов, увагу було зосереджено на ключових аспектах: формування культурної компетентності, розвиток емоційного інтелекту, критичного мислення, інтеграція технологій та міжкультурна комунікація. **Висновки.** Систематичне використання інтерактивних методів, цифрових ресурсів, міжкультурних проєктів та рефлексивних практик у підготовці вчителів іноземних мов забезпечує їхнє професійне зростання та сприяє формуванню впевненого фахівця, здатного адаптуватися до вимог сучасного освітнього середовища.

Ключові слова: культурно-гуманістична парадигма, гуманістичні цінності, професійне становлення, майбутні вчителі іноземних мов, міжкультурна взаємодія.

Iryna LADANIVSKA

Doctor of Philosophy,

Assistant at the Department of Foreign Languages for Sciences,

Ivan Franko National University of Lviv

iryna.ladanivska@lnu.edu.ua

ORCID: 0000-0001-8789-0736

Olga ZADOROZHNA

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Intercultural

Communication and Translation,

Ivan Franko National University of Lviv

olga.zadorozhna@lnu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-1308-4333

THE CULTURAL-HUMANISTIC PARADIGM IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF THE FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES

Abstract. *The purpose of the article is to analyze the features of the cultural-humanistic paradigm in the professional formation of the future teacher of foreign languages. The research methodology is based on a combination of theoretical analysis of scientific literature with the methods of comparative studies and systematics. The cultural-humanistic paradigm is the foundation for the formation of a comprehensively developed teacher of foreign languages, who not only possesses professional competencies but also has humanistic values necessary for successful work in the modern educational space. The basis of the cultural-humanistic paradigm of foreign language teachers is the synthesis of several interrelated theoretical approaches that interact with each other, complement each other, and provide a systematic approach to the educational process. The cultural-humanistic paradigm of foreign language teachers encompasses a wide range of theoretical approaches, including humanistic, cultural, sociocultural, and critical, reflecting the multifaceted nature of the language learning process. The development of language competence is inextricably linked with the formation of cultural awareness, which is the key task of a modern foreign language teacher. The scientific novelty is that using the method of analysis of the influence of the cultural-humanistic paradigm on the training of future teachers of foreign languages, attention was focused on key aspects: the formation of cultural competence, the development of emotional intelligence, critical thinking, technology integration, and intercultural communication. Conclusions. The systematic use of interactive methods, digital resources, intercultural projects, and reflective practices in the training of foreign language teachers ensures their professional growth. It contributes to forming a confident specialist who can adapt to the requirements of the modern educational environment.*

Key words: cultural-humanistic paradigm, humanistic values, professional development, future teachers of foreign languages, intercultural interaction.

Постановка проблеми. У сучасному світі знання іноземної мови є не лише інструментом комунікації, але й важливим компонентом міжкультурної взаємодії. Глобалізація, європейська інтеграція та розвиток інформаційних технологій вимагають змін від сучасної системи освіти України. Майбутній учитель іноземних мов повинен не лише передавати мовні знання, а й допомагати учням зрозуміти культурні контексти, що супроводжують вивчення іноземної мови. Однак, сучасна система освіти України ще недостатньо адаптована до цих нових вимог. Програми підготовки вчителів іноземних мов часто фокусуються на формальних аспектах мовної компетенції, залишаючи поза увагою культурно-гуманістичний компонент. Окрім цього, методики викладання не завжди відповідають вимогам інтерактивного і креативного підходу до навчання. Існує також нестача сучасних навчальних матеріалів та технічного забезпечення, що обмежує можливості для ефективного навчання і розвитку міжкультурної компетенції. Тому для забезпечення конкурентоспроможності українських фахівців на міжнародному рівні, необхідно приділити особливу увагу підготовці майбутніх вчителів іноземних мов, зосереджену на інтеграції інноваційних методів викладання, розвитку культурної свідомості і міждисциплінарних підходів до навчання. Адже професійне становлення майбутнього вчителя іноземних мов

неможливе без розуміння ролі культури та гуманістичних ідеалів у навчанні.

Мета статті – схарактеризувати культурно-гуманістичну парадигму в професійному становленні майбутнього вчителя іноземних мов.

З'ясовано завдання відповідно до мети:

- визначити особливості культурно-гуманістичної парадигми як важливого аспекту в професійному становленні майбутнього вчителя іноземних мов;

- охарактеризувати роль культурно-гуманістичної парадигми в професійному становленні майбутнього вчителя іноземних мов.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Культурно-гуманістична парадигма в професійному становленні майбутнього вчителя іноземних мов зосереджується на інтеграції мовних знань з культурною свідомістю, що є важливим аспектом у підготовці педагогів у контексті глобалізації та міжкультурних комунікацій. У науковій літературі підкреслюється, що майбутні вчителі повинні не лише вільно володіти іноземною мовою, але й мати здатність адаптувати навчальний процес до культурних потреб студентів.

У дослідженнях зазначено, що культурно-гуманістичний підхід формує у вчителів уміння критично мислити, емпатію та відкритість до різноманітної взаємодії. Як стверджують Баркхейзен і Борг, «гуманістична парадигма акцентує на важливості емоційного інтелекту та міжособистісних навичок у викладанні іноземних

мов» [3, с. 17]. Це дозволяє викладачам краще розуміти культурні контексти і потреби своїх студентів, що, у свою чергу, сприяє створенню більш інклюзивного навчального середовища.

Також важливою є роль технологій у сучасному навчанні. Науковець Продрому Л. наголошує, що «інтеграція цифрових інструментів у навчальний процес дозволяє розвивати навички критичного мислення та творчості» [10, с. 34]. Використання комп'ютерно-опосередкованого навчання не лише збагачує досвід студентів, а й допомагає вчителям застосовувати міжкультурні комунікації на практиці.

Крім того, Лін і Браун підкреслюють, що «культурно-гуманістичний підхід до навчання іноземних мов дозволяє виховувати в учнів не лише мовну компетенцію, а й соціальні навички, необхідні для успішної інтеграції в глобальному суспільстві» [8, с. 235]. Це є актуально в умовах постійно зростаючої міжкультурної взаємодії.

Отже, культурно-гуманістична парадигма відіграє важливу роль у підготовці майбутніх вчителів іноземних мов, сприяючи розвитку не лише професійних, але й особистісних якостей, які є важливими в сучасному світі.

Виклад основного матеріалу. В сучасних умовах глобалізації та зростаючої міжкультурної взаємодії роль вчителя виходить за межі викладання граматики та лексики; він стає посередником у культурному обміні, формує у студентів навички критичного мислення, емпатії та толерантності. Згідно з тлумачним словником української мови парадигма це – «... сукупність філософських, загальнотеоретичних і метатеоретичних основ науки; система уявлень, характерна для визначення етапу розвитку науки, культури, суспільного життя; той чи інший приклад або показовий випадок концепції чи теоретичного підходу» [1, с. 884].

Культурно-гуманістична парадигма вчителів іноземних мов ґрунтується на кількох теоретичних основах, які взаємодіють між собою та формують цілісний підхід до навчання та виховання. Сюди належать наступні засади:

– *гуманістична психологія*, основи якої, закладені такими вченими, як Абрахам Маслоу та Карл Роджерс, підкреслюють важливість особистісного розвитку, самореалізації та емоційного інтелекту. Ці концепції є важливими для вчителів іноземних мов, які повинні ство-

рювати підтримуюче навчальне середовище, в якому учні можуть вільно виражати свої думки та почуття [9, с. 235];

– згідно з *культурною теорією*, що представлена такими дослідниками, як Едвард Халлоуел та Кліффорд Гірц, знання мов не можуть бути відокремлені від культурних контекстів. Це наголошує на необхідності вивчення не лише лексики та граматики, але й культурних норм, цінностей та традицій, пов'язаних із мовою [4, с. 10];

– відповідно до *соціокультурної теорії* Виготського, навчання є соціальним процесом, що проходить у взаємодії з оточенням. Ця теорія фокусується на значенні культурної контекстуалізації у вивченні мов, а також ролі спільноти в навчальному процесі. Вчителі повинні враховувати культурний фон своїх учнів та активно залучати їх до процесу навчання через міжкультурні взаємодії [7, с. 180];

– *критична педагогіка*, яка базується на ідеях Пауло Фрейре, акцентує на важливості критичного мислення і соціальної справедливості у навчанні. Ця теорія закликає до формування в учнів не лише мовних навичок, а й здатності ставити під сумнів соціальні структури та активно змінювати своє оточення [5, с. 7].

Отже, культурно-гуманістична парадигма вчителів іноземних мов базується на інтеграції гуманістичних, культурних, соціокультурних та критичних теорій. Цей підхід дозволяє формувати цілісну особистість майбутнього вчителя, здатного враховувати різноманітність культур і створювати інклюзивне навчальне середовище.

Професійне становлення майбутнього вчителя іноземних мов передбачає не тільки освоєння мовних знань та методик викладання, але й глибоке розуміння культурного контексту навчання. Культурно-гуманістична парадигма допомагає розвинути такі важливі професійні якості, як емпатія, толерантність, здатність до міжкультурної комунікації. Окрім того, учитель іноземної мов повинен бути культурним посередником між мовою, яку він викладає, та рідною мовою учнів. Це вимагає від нього широкого культурного кругозору та вміння передавати культурні особливості мовних спільнот. Як зазначає Л. В. Шепелева, викладач має розвивати не тільки мовну компетенцію, але й культурну свідомість, що є важливою складовою успішної міжкультурної комунікації

[2, с. 37]. Досліджуючи роль культурно-гуманістичної парадигми в професійному становленні вчителя іноземних мов, виокремлюємо наступні аспекти:

- **формування культурної компетенції** допомагає розуміти та враховувати культурні особливості учнів. Згідно з дослідженнями, проведеними Байрамом, ця компетенція сприяє створенню сприятливого навчального середовища, де студенти відчують себе комфортно, взаємодіючи з різними культурами;

- **розвиток емоційного інтелекту**: емоційний інтелект вчителів є важливим чинником для успішної роботи в класі. Як зазначає Гарднер, вчителі з високим рівнем емоційного інтелекту здатні краще керувати своїми емоціями, а також відчувати потреби учнів, що сприяє довірливим відносинам [6, с. 78];

- **критичне мислення та рефлексія** – вчителі повинні навчати учнів ставити питання та аналізувати соціальні проблеми, що стосуються їхнього життя, формуючи таким чином активних громадян;

- **інтеграція технологій** у навчальний процес також належить до парадигми. Згідно з Продромом, інтеграція цифрових інструментів не лише розширює можливості для вивчення іноземних мов, але й дозволяє вчителям впроваджувати культурні аспекти у навчання через віртуальні платформи;

- **міжкультурна комунікація** є необхідною для вчителів іноземних мов, оскільки в сучасному світі все більше учнів мають різноманітний культурний бекграунд. Цей аспект формує у вчителів навички успішної взаємодії з учнями, які походять з різних культур.

Таким чином, культурно-гуманістична парадигма відіграє важливу роль у формуванні професійної ідентичності вчителя іноземних мов, забезпечуючи не лише мовні, але й соціальні, культурні та емоційні навички, необхідні для успішного навчання у глобалізованому світі.

Впровадження культурно-гуманістичної парадигми в освітній процес підготовки майбутніх вчителів іноземних мов вимагає конкретних практичних підходів, орієнтованих на розвиток культурних та гуманістичних компетенцій. Основні аспекти такого впровадження включають:

- **інтерактивні та рефлексивні методи навчання**, такі як рольові ігри, моделювання

культурних ситуацій та міжкультурні дебати, дозволяють студентам пережити досвід спілкування в міжкультурному контексті та формують у них емпатію і толерантність;

- **використання мультимедійних ресурсів та цифрових технологій**, такі як відео- та аудіоматеріали, які відображають культурні особливості носіїв мови, надають можливість організовувати віртуальний обмін з представниками інших культур, що дозволяє студентам зануритися в інший культурний простір і покращити їх міжкультурну компетентність;

- **інтеграція культурознавчих тем у навчальні програми**: навчальні програми мають містити матеріали про історію, традиції та соціальні норми культур, мова яких вивчається. Це розвиває не лише мовні навички, а й розуміння культурного контексту, що сприяє кращому засвоєнню мови та міжкультурному взаєморозумінню;

- **залучення міжкультурних проектів та обмінів** (таких як освітні програми з іншими країнами чи участь у міжнародних конкурсах) дозволяють майбутнім вчителям зануритися у реальні культурні взаємодії. Це дає можливість на практиці застосувати набуті знання і розвинути свої навички адаптації та комунікації;

- **рефлексивна практика та постійна самооцінка**, яка включає в себе щоденники, обговорення з наставниками, рефлексія та аналіз власного досвіду викладання сприяють глибшому розумінню міжкультурної комунікації, дозволяючи вчителям краще адаптуватися до потреб своїх учнів.

Практичне впровадження культурно-гуманістичної парадигми в освітній процес підготовки майбутніх вчителів іноземних мов формує всебічно розвинених спеціалістів, здатних адаптуватися до потреб сучасного світу. Використання інтерактивних методів, цифрових ресурсів, міжкультурних проектів та рефлексивних практик допомагає вчителям не лише засвоювати мовні знання, а й розвивати здатність глибокого розуміння і толерантного ставлення до культурного різноманіття.

Висновки. Культурно-гуманістична парадигма є ключовим фактором у підготовці вчителів іноземних мов, формуючи не лише їхні професійні компетентності, але й розвиваючи такі важливі якості, як критичне мислення, емпатію та міжкультурну компетентність. Синтез гума-

ністичних, культурних та соціокультурних підходів сприяє формуванню особистості педагога, а застосування інтерактивних методів, цифрових ресурсів та міжкультурних проєктів сприяє імплементації культурно-гуманістичної парадигми та забезпечує підготовку вчителів,

здатних до ефективної роботи в сучасному освітньому середовищі. Актуальність подальшого дослідження вбачаємо в розробці ефективних методик і стратегій, які б сприяли втіленню культурно-гуманістичної парадигми в процес навчання студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.
2. Шепелєва Л.В. Міжкультурна комунікація у викладанні іноземних мов. Харків: Основа, 2008, 148 с.
3. Barkhuizen G., Borg S. Teachers and language learning: Research-based insights. New York: Routledge, 2019, pp. 16–23.
4. Byram M. From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections. Multilingual Matters, 2019, pp. 5–15.
5. Freire P. Pedagogy of the Oppressed. Continuum. 2019, 13 p.
6. Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books. 2011, 467 p.
7. Lantolf J. P., Thorne S. L. Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development. Oxford University Press. 2006, pp. 178–181.
8. Lin X., Brown K. Humanistic approaches in foreign language education. Educational Research Journal, 2021, pp. 229–238.
9. Mason J. Theories of learning and teaching: What do they mean for educators? Open University Press, 2019, pp. 231–243.
10. Prodromou L. The role of 21st-century skills in language teaching. Science Review, 2022. 7(24). pp. 31–42.

REFERENCES:

1. Bousel, V. (ed.) (2005). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy: 250000 [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language: 250000]. Kyiv, Irpin: Perun, VIII, 1728 p. [in Ukrainian].
2. Shepelieva, L.V. (2008). Mizhkulturna komunikatsiia u vykladanni inozemnykh mov [Intercultural communication in teaching foreign languages]. Kharkiv: Osнова, 148 p. [in Ukrainian].
3. Barkhuizen, G., & Borg, S. (2019). Teachers and language learning: Research-based insights. Routledge, pp. 16–23 [in English].
4. Byram, M. (2008). From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections. Multilingual Matters, pp. 5–15 [in English].
5. Freire, P. (2000). Pedagogy of the Oppressed. Continuum, 13 p. [in English].
6. Gardner, H. (2011). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books, 467 p.
7. Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development. Oxford University Press, pp. 178–181 [in English].
8. Lin, X., & Brown, K. (2021). Humanistic approaches in foreign language education. Educational Research Journal, pp. 229–238 [in English].
9. Mason, J. (2019). Theories of learning and teaching: What do they mean for educators? Open University Press, pp. 231–243 [in English].
10. Prodromou, L. (2022). The role of 21st-century skills in language teaching. Science Review, 7(24), pp. 31–42 [in English].

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-2.07>

Олена МИКОЛАЙЧУК

науковий співробітник,

Військовий інститут Київського національного університету імені Тараса Шевченка

mykolaichukolena@ukr.net

ORCID: 0000-0001-9208-7665

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ: ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД

Анотація. За останнє десятиліття питання професійного вигорання серед військовослужбовців набуло надзвичайної актуальності. Інтенсивні бойові дії, часті ротації, постійна загроза життю, емоційні навантаження та нестабільні умови несення служби створюють сприятливе підґрунтя для розвитку синдрому вигорання у представників силових структур. Підвищені вимоги до професійної майстерності, лідерських якостей та психологічної стійкості додатково посилюють ці ризики. **Метою статті** є дослідження динаміки та аналіз особливостей професійного вигорання особового складу армій країн-партнерів протягом останніх десяти років задля створення ефективних стратегій профілактики та корекції цього синдрому, що дозволить підвищити боєздатність та професійну ефективність військовослужбовців Збройних Сил України. **Методологія дослідження.** Використовуючи методи наукового пізнання (синтез, аналіз, узагальнення) виявлено актуальність поточного дослідження, яка вбачається у важливості діагностування та необхідності імплементації інших підходів, методів та інструментів дослідження професійного вигорання військовослужбовців, які є надійними та валідними, з огляду на закордонний досвід.

Наукова новизна. Виокремлено дефініції та фактори, що впливають на розвиток вигорання у військовослужбовців Збройних Сил України та країн-партнерів, проаналізовано поширеність та рівні професійного вигорання у визначених категоріях, визначено основні симптоми, які здійснюють найбільший негативний вплив на виконання ними службового обов'язку та інструменти, якими користуються для виявлення даного синдрому.

Висновки. Встановлено, що професійне вигорання військовослужбовців, як стан крайнього фізичного та психічного виснаження, втрати інтересу та позитивних емоцій щодо роботи, зниження ефективності та продуктивності, є недостатньо вивченим, але надзвичайно поширеним явищем. Вивчення закордонного досвіду щодо дефініції, основних симптомів та огляду валідного інструментарію означеної проблематики є необхідним в умовах сьогодення задля вироблення адаптованих інтервенцій та превентивних стратегій для поліпшення психологічного клімату та ефективного подолання вигорання у Збройних Силах України.

Ключові слова: вигорання, військовослужбовці, країни-партнери, ментальне здоров'я.

Olena MYKOLAYCHUK

Researcher

The Military Institute of Taras Shevchenko National University of Kyiv

mykolaichukolena@ukr.net

ORCID: 0000-0001-9208-7665

PROFESSIONAL BURNOUT OF MILITARY PERSONNEL: FOREIGN EXPERIENCE

Abstract. Over the past decade, the issue of professional burnout among military personnel has become extremely relevant. The intense combat operations, frequent rotations, constant threat to life, emotional stress and unstable conditions of service create a favorable basis for the development of burnout syndrome among servicemen. Increased demands on professional skills, leadership qualities, and psychological stability further exacerbate these risks. **The purpose** of the article is to study the dynamics and analyze the peculiarities of professional burnout the personnel of the of partner countries over the past ten years in order to create effective strategies for preventing and overcoming this syndrome, which will increase the combat capability and professional efficiency of the military personnel of the Ukrainian Armed Forces.

The research methodology. Using the methods of scientific cognition (the synthesis, the analysis, the generalization), the relevance of the current study was revealed, which is seen in the importance of diagnosing and the need to implement other approaches, methods and tools for studying the professional burnout of military personnel, which are reliable and valid, taking into account foreign experience.

The scientific novelty. The definitions and factors influencing the development of burnout in the military personnel of the Ukrainian Armed Forces and partner countries are highlighted, the prevalence and levels of professional burnout

in certain categories are analyzed, the main symptoms that have the greatest negative impact on the performance of their duties and the tools, which used to identify this syndrome.

Conclusions. It has been established that professional burnout of military personnel, as a state of extreme physical and mental exhaustion, loss of interest and positive emotions about work, reduced efficiency and productivity, is an insufficiently studied but extremely common phenomenon. The study of foreign experience in defining, reviewing the main symptoms and valid tools for this issue is necessary in today's conditions for develop adapted interventions and preventive strategies to improve the psychological climate and effectively overcome burnout in the Armed Forces of Ukraine.

Key words: burnout, military personnel, partner countries, mental health.

Постановка проблеми. У світі, де розмір армії, що належить країні не визначає її необхідну ефективність, лідери країн покладаються на адаптивність, стресостійкість та резильєнтність людського ресурсу. Проблема професійного вигорання цікавить науковців багатьох країн світу в різних галузях професійної діяльності і військова служба не виняток. Кількість досліджень цієї проблематики стрімко зростає від одного дослідження в рік у 1967–1977 роках до 3443 досліджень у 2021 році та 1314 за чотири місяці 2024 року, що свідчить про актуальність питань його діагностики та корекції. При чому подібне збільшення цікавості спостерігається і у військовій сфері від 1 публікації у 1981 році до 28 у 2023 році (рис. 1).

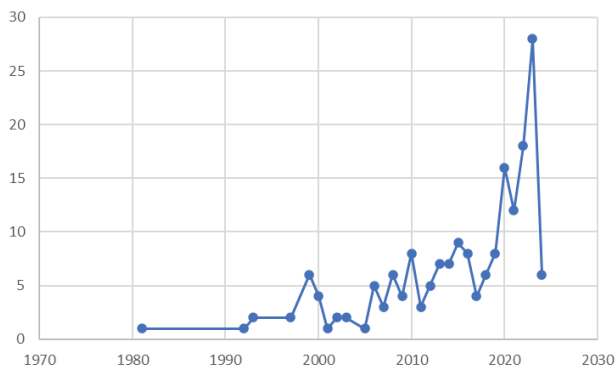


Рис. 1. Динаміка кількості публікацій за темою емоційного вигорання у період з 1981 року до 2024 рр. (за даними PubMed комбінація пошукових слів “burnout” та “military personnel”)

Вигорання, або burnout синдром – це стан фізичного, емоційного та розумового виснаження, який виникає внаслідок тривалого перебування людини в емоційно напруженій ситуації. Групою з п'ятдесяти міжнародних експертів був проведений семантичний аналіз одинадцяти визначень вигорання, внаслідок якого було сформовано висновок, що "Професійне вигорання працівника [...] – це виснаження вна-

слідок тривалого впливу проблем, пов'язаних з роботою" [19]. Як один із «факторів, що впливає на стан здоров'я або звернення до медичної служби», ця достатньо поширена проблема має свій окремий таксон в одинадцятому перегляді Міжнародної статистичної класифікації хвороб (МКБ-11, ICD-11). Цей синдром класифікований у розділі Z 73 «проблеми, пов'язані з труднощами керування своїм життям», зокрема Z 73.0 – «вигорання» (стан життєвого виснаження) та має три основних симптоми: відчуття втрати енергії або виснаження; дистанціювання від своєї роботи або почуття негативізму чи цинізму щодо своєї роботи; відчуття власної неефективності та відсутності досягнень [34].

У військовослужбовців синдром вигорання характеризується стійким відчуттям втоми, втратою мотивації, дратівливістю, зниженням концентрації уваги та погіршенням професійних показників. Це може призвести до ухилення від виконання обов'язків, конфліктів з командуванням та колегами, виникнення проблем із здоров'ям. Своєчасна діагностика та корекція синдрому вигорання серед військових є критично важливою для підтримання високої бойової готовності підрозділів та успішного виконання завдань за призначенням.

Аналіз джерел і останніх досліджень. Професійне вигорання військовослужбовців визначається Олегом Хайруліним [4], як: а) динамічний процес, який виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності в умовах відсутності самоконтролю і психорегуляції ними власним функціональним станом; б) форма девіантної поведінки, що спричинена обставинами виконання професійної діяльності військовиків; в) специфічний вид професійної деформації, пов'язаний із порушенням психологічного благополуччя. При чому у комбатантів синдром емоційного вигорання може бути підсвідомим механізмом захисту, який проявляється у вигляді повного

чи часткового виключення емоцій у відповідь на певні психотравмуючі впливи [3]. У дослідженні Х. Вержиківської та О. Кихтюк зазначено, що емоційне вигорання спостерігається у більшій частині військових, серед яких 14% перебувають у стані серйозного психоемоційного виснаження, що можна пов'язати з емоційним вигоранням, а 31% військовослужбовців мають низький рівень професійної мотивації, що є також одним із проявів. Розвиток цього феномену залежить значною мірою залежить від зовнішніх факторів та індивідуальних особливостей людини, зокрема – її емоційності та стресостійкості, у меншій мірі – від статі людини та її гендерної ідентичності [1].

При цьому В. Деренко з колегами підраховували, що 86% військових мають середній або високий рівень стресу, хоча рідко відчують його. У 10% респондентів спостерігається високий рівень особистісного дистанціювання, що може виявлятися в роздратованості та нетерплячості у спілкуванні, а також негативному ставленні до оточуючих. До особистісних факторів, які сприяють професійному вигоранню належать інтроверсія, підвищена чутливість, низька самооцінка та самоповага, бажання домінувати. Аспектами, які пов'язані із статусом і професійними ролями військових є конфліктність, негативні стереотипи, незадоволеність професійним ростом, зниження соціального статусу, відчуженість від референтної групи. Екзистенційними аспектами є незадоволеність досягнутими результатами і результатами діяльності, почуття фрустрації і самотності, втрата сенсу життя [2]. Але до цього часу не існує наукового консенсусу щодо самої природи вигорання, окрім того, що це психічне виснаження. Вигорання вважається концепцією професійної психології щодо впливу умов праці на психіку людей [5], хоча група канадських психіатрів [30] стверджує, що це особливий розлад психічної адаптації, як описано в системі класифікації діагнозів Американської психіатричної асоціації (DSM).

Метою статті є вивчення закордонного досвіду дослідження проблематики професійного вигорання військовослужбовців протягом останніх десяти років, що включає аналіз особливостей та вивчення інструментарію, з подальшим створенням та імплементацією ефективних стратегій профілактики та корекції

цього синдрому у військовослужбовців Збройних Сил України.

Виклад основного матеріалу. В умовах цього дослідження було проведено системний огляд робіт з вивчення явища професійного вигорання військовослужбовців армій різних країн світу на представниках флоту, морської піхоти, військово-повітряних та сухопутних військ і берегової охорони.

За результатами дослідження, проведеного у 2014 році, серед особового складу Військово-Повітряних Сил (ВПС) США (N = 1094) було визначено, що нестабільні характеристики робочого середовища сприяють виникненню втоми та розвитку цинізму [13], а в 2019 році на вибірці у 2029 військовослужбовців ВПС було виявлено, що тривалість робочого часу понад 51 годину на тиждень, позмінна робота та понад 25 місяців перебування на військовій службі були провісниками високого виснаження, а останні два показники сприяли розвитку цинізму [14]. При аналізі результатів опитування, проведеного серед військовослужбовців США, дислокованих у зонах бойових дій (N = 338), було встановлено, що етичне лідерство мало негативний прямий (поміркований сумлінністю) і непрямий (опосередкований згуртованістю команди) вплив на емоційне виснаження. З іншого боку, значний негативний зв'язок між командною кореляцією та емоційним виснаженням був модерований показником сумлінності [35], при чому показник залученості військовослужбовців мав прямий негативний вплив на виснаження та знижував намір змінити роботу [24].

Дослідження військовослужбовців Міжнародних сил безпеки та сприяння (N=171) у 2013 році показало, що на основі багатфакторного аналізу витривалість негативно корелює з емоційним виснаженням і цинізмом [21].

Аналіз захисних механізмів та суб'єктивної оцінки якості життя та тривоги у професійних військовослужбовців Збройних Сил Сербії з синдромом вигорання продемонстрував, що військовослужбовці з нижчим рівнем вигорання менш тривожні, використовують зрілі захисні механізми та прагнуть до кращої якості життя. Відчуття гумору було вищим у суб'єктів із помірним рівнем вигорання за шкалою особистих досягнень (РА), а альтруїзм – у суб'єктів із низьким рівнем вигорання за шкалою депер-

соналізації (DP) [32]. При визначенні кореляцій між синдромом вигорання та тривогою у військовослужбовців Збройних Сил Сербії (вибірка складалась з 311 професійних військовослужбовців (офіцерів, унтер-офіцерів і професійних солдатів) віком від 23 до 53 років без психічних розладів в анамнезі) було виявлено, що найвищий рівень вигорання був у військовослужбовців віком від 23 до 30 років ($p < 0,05$), тоді як тривожність зростала з віком військовослужбовців ($p < 0,001$) (позитивний кореляційний зв'язок між синдромом вигорання та тривогою). Поліпшення матеріального становища, оплачуваний відпочинок і скорочення професійних зобов'язань могли б знизити рівень тривожності та вплинути на профілактику виникнення синдрому вигорання у військовому середовищі [33].

При дослідженні поширеності синдрому вигорання у професійному середовищі Камеруну було визначено, що загальна поширеність вигорання склала 67,9% (вибірка склала 2012 респондентів), з них 5,3% високого; 34,3% помірного; і 60,4% низького ступеню. 42,2% серед «вигорівших» осіб мали високу втрату особистих досягнень, 39,9% – високу деперсоналізацію і 38,2% – високе емоційне виснаження. Найвища поширеність була виявлена в військовому (85,3%) та освітніх секторах (78,5% серед вчителів середньої школи (SET) і 68% серед викладачів університетів (UTS)). Цей феномен був значно пов'язаний ($p < 0,05$) з відстанню від дому до місця роботи, кількістю дітей у респондента, частотою відвідування лікарень, робочими годинами на день, конфліктами з керівництвом, конфліктами з колегами, поганими умовами праці, незадовільною заробітною платою, стажем роботи [26].

При опитуванні військовослужбовців Збройних Сил Ірану ($N=215$) було виявлено, що виснаження мало прямий і непрямий вплив (через депресію) на саморуйнівну поведінку [31]. При проведенні перехресного дослідження шляхом кластерної вибірки серед військовослужбовців армії Ірану ($N=930$), було виявлено 19,7% осіб з високим рівнем емоційного вигорання, 46,5% – з помірним, лише 33,8% з низьким, при чому 10,5% з них мали інтенсивний рівень цих проявів з огляду на аспект деперсоналізації, а 21,1% відчували високий рівень прояву редукції особистих досягнень [28].

Військовослужбовці штабу Сил Безпеки на Шрі-Ланці при проведенні перехресного опитування на вибірці у 481 особу (серед яких 97,5% чоловіків середнього віку (39,6 років) продемонстрували низькі показники емоційного вигорання (середній (SD) бал вигорання становив 26,5 (13,3)). У двофакторному аналізі тривалість служби, задоволеність роботою, сприймання задовільного фізичного здоров'я та психічного здоров'я виявили статистично значущі результати ($p < 0,05$). У множинній лінійній регресії задовільний рівень сприйнятого фізичного здоров'я ($p = 0,046$) і сприйнятого психічного здоров'я ($p < 0,001$) виявились статистично значущими незалежними предикторами загальної оцінки вигорання [7]. В іншому дослідженні серед військовослужбовців Армії Шрі-Ланки, як головної сили оборони країни на вибірці у 1692 особи (середнього віку 30,7 ((SD $\pm$ 6,23) років, серед яких було 149 жінок (9,4%). Поширеність феномену емоційного вигорання склала 28% (95% ДІ, 23,13–32,87), серед основних детермінантів цього синдрому найбільші кореляції мали недостатня заробітна плата 80% ($n = 1324$, 83,2%) та відсутність грошових заощаджень ($n = 1187$, 74,7%), погана організація роботи в військовому колективі ($n = 669$, 42,1%) та невизначеність обов'язків ($n = 869$, 55%) [15].

Дослідження солдатів Збройних сил Словенії ($N=390$) продемонструвало, що емоційне виснаження позитивно пов'язане з нейротизмом і емоційною поведінкою. Крім того, деперсоналізація має позитивний зв'язок із психотизмом, а редукція особистих досягнень з екстраверсією та девіантною поведінкою, і значний негативний зв'язок із нейротизмом та позитивними емоційними станами [29]. У португальських солдатів ($N = 1045$) автономна мотивація має зворотні кореляції з вигоранням [12], а конфлікт між роботою та сім'єю є предиктором виснаження [11].

У військовослужбовців Збройних сил Канади ($N=3500$) перевантаження роботою, конфлікт між роботою та сім'єю та робочий стрес є факторами, що сприяють виснаженню та вигоранню. Було також виявлено, що саме із виснаженням було пов'язано виникнення психологічних розладів і намірів зміни місця служби [20].

Дослідження, проведене із залученням ізраїльських військовослужбовців ($N = 2019$) продемонструвало, що виснаження разом з іншими фізіологічними показниками, такими як індекс маси тіла, рівень заліза в крові та феритину, впливають на стан кісток і сприяють виникненню стресових переломів [25].

Військовослужбовці Збройних сил Нідерландів ($N = 164$) з високою підтримкою сім'ї, низьким рівнем екстремальних навантажень та високою самоефективністю мали низький рівень вигорання, а особи із низькою підтримкою сім'ї, високим рівнем екстремального впливу та низькою самоефективністю мали високий рівень вигорання [16].

Вивчення психоемоційного стану італійських військових інструкторів у 2018 році ($N = 363$) показало, що переконання щодо самоефективності в управлінні негативними емоціями на роботі (EFN-W) мали тісні обернені кореляції з часом, і в той же час були посередниками між емоційною стабільністю та вигоранням [6].

При двосторонньому факторному дослідженні із залученням голландських солдатів ($N = 101$) було визначено, що цинізм і професійна ефективність (але не виснаження) мають зворотні кореляції [9].

Серед військово-облікових спеціальностей є певні категорії з підвищеною ймовірністю розвитку синдрому вигорання. Це стосується військово-льотного складу, військовослужбовців, що перебувають в районі оперативних дій та медичного персоналу, особливо з відділень реанімації та психіатрії [10]. Особливо схильними до цього феномену є люди з завищеними очікуваннями до себе та своєї роботи, що інтенсивно працюють протягом тривалого періоду часу [17]. При чому, якщо працівник не отримує достатньо інформації про свою роботу (відсутність заохочень та позитивних відгуків) у нього з'являється почуття розчарування, зменшується інтерес до виконання робочих завдань, з'являється редукція особистих досягнень і знижується продуктивність [27]. Також, є докази того, що кортизол і дегідроепіандростерону сульфат (DHEA-S) беруть участь у відповіді організму на стрес і що вони можуть справляти корисні поведінкові та нейротрофічні ефекти. У дослідженні, проведеному серед здорових військовослужбовців Середнього Сходу та тих, які мали ознаки емоційного вигорання, було вияв-

лено, що рівень DHEA-S і кортизону, а також співвідношення між ними суттєво і негативно пов'язані зі стресовими симптомами синдрому вигорання. Подібним чином учасники, які повідомили про менше симптомів вигорання, мали підвищений рівень співвідношення DHEA-S до рівня кортизону. Тобто, дегідроепіандростерону сульфат пов'язаний з кращою стресостійкістю та меншою кількістю психологічних симптомів вигорання у комбатантів [8].

Щодо визначення валідного інструментарію С. Хосейні та С. Хесамом [18] було проаналізовано 6083 дослідження у різних бібліографічних та реферативних базах даних від Scopus (2985), Web of Science (985), Embase (850), PubMed (719), Psychinfo (488) до PsychArticle (56), які проводились в Сполучених Штатах Америки, Нідерландах, Португалії, Ірані, Китаї, Ізраїлі, Сербії, Бельгії, Бразилії, Камеруні, Канаді, Єгипті, Італії, Нігерії, Словенії, Іспанії та Сполученому Королівстві. Було встановлено, що для вимірювання рівня вигорання науковці країн-партнерів використовували численні опитувальники (опитувальник загальний (MBI-GS), адаптовані версії MBI-Human Services Survey (MBI-HSS), Утрехтська шкала вигорання (UBOS), Китайська версія опитувальника Maslach (CMBI), опитувальники Широма-Меламеда (CMBM), Pines-Aronson-Kafry Burnout Measure (BM-Rep), Professional Quality of Life Scale (ProQOL), Oldenburg Burnout Inventory (OBI), Cuestionario Breve de Burnout (CBB) і Cynical Attitudes Toward College Scale (CATCS), але найпоширенішим серед них був опитувальник Maslach Burnout Inventory (MBI), широко валідизований і стандартизований для різних груп населення [22; 23].

Висновки. Отже, все більше військових колективів в умовах сьогодення зустрічаються з таким поширеним явищем, як професійне вигорання, що формується на основі професійних дисфункцій та емоційних криз з формуванням дезадаптивних ефектів, які впливають не тільки на організаційну ефективність, а й соціально-професійне життя військовослужбовців. Враховуючи те, що реакція на тривалі стресові умови військової служби відповідає інваріантності фізіологічних процесів людського організму, цей феномен супроводжується змінами на всіх рівнях організації життя людини від молекулярного до соціального. Цей синдром

являє собою багатокомпонентний конструкт, що поєднує цілий спектр негативних емоцій, які викликаються довготривалими, інтенсивними, когнітивно-складними міжособистісними комунікаціями та ситуаціями і є достатньо поширеним серед військовослужбовців

країн-партнерів. Імплементація закордонного досвіду із застосуванням валідного інструментарію та поглибленого вивчення означеного феномену серед військовослужбовців Збройних Сил України є перспективним напрямом подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вержевська Х., Кихтюк О. Психологічні аспекти емоційного вигорання військовослужбовців Збройних Сил України. *Scientific Journal «Psychology Travelogs»*, 2023, Вип. 3. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/21/61/463>.
2. Деренько В., Дмитрів В., Пасічняк Л. Психологічні аспекти професійного вигорання військовослужбовців. *Освітні обрії*. 2023. Том 57 №2.2. <https://doi.org/10.15330/obrii.57.2.2.55-58>.
3. Литвинова А. В., Кожедуб О. В., Синдром емоційного вигорання військовослужбовців учасників бойових дій. *Збірник наукових праць Логос*. 2021. DOI 10.36074/logos-01.10.2021.v2.14.
4. Хайрулін О. Професійне вигорання військовослужбовців як предмет психологічного аналізу. *Психологія діяльності в особливих умовах*. 2014 №2. С. 98–123.
5. Ahola K., Honkonen T., Isometsa E., Kalimo R. & Nykyri E. The relationship between job-related burnout and depressive disorders - results from the Finnish Health 2000 Study. *J Affect Disord* 88. 2005. P. 55–62.
6. Alessandri G., Perinelli E., De Longis E., Schaufeli W.B., Theodorou A., Borgogni L., et al. Job burnout: The contribution of emotional stability and emotional self-efficacy beliefs. *J Occup Organ Psychol*. 2018. 91(4). P. 823–851.
7. Anushka Chamod Pathirana, Dilshi Nimesha, Shehan Sajinda Palliyaguruge & Zahra Nazreen. Burnout among Army personnel: A Sri Lankan Experience. *License*. 2023 CC BY 4.0. DOI:10.21203/rs.3.rs-3018462/v1.
8. Asmaa Amin Abdelaziz Mohammad. Resilience, burnout, and role stress among military personnel. *Middle East Current Psychiatry*. 2012. 19(2). P. 123–129. DOI:10.1097/01.XME.0000407820.80263.73.
9. Bakker A.B., Westman M., Schaufeli W.B. Crossover of burnout: An experimental design. *Eur J Work Organ Psychol*. 2007. 16(2). P. 220–239.
10. Balandiz H., & Bolu A. Forensic mental health evaluations of military personnel with traumatic life event, in a university hospital in Ankara, Turkey. *Journal of Forensic and Legal Medicine*. 2017. Vol. 51. P. 51–56.
11. Carvalho V.S., Chambel M.J. Work–family conflict and enrichment mediates the relationship between job characteristics and well-being at work with Portuguese marine corps. *Armed Forces & Society*. 2018 Apr;44(2). P. 301–321.
12. Chambel M.J., Castanheira F., Oliveira-Cruz F., Lopes S. Work context support and Portuguese soldiers' well-being: The mediating role of autonomous motivation. *Mil Psychol*. 2015. 27(5). P. 297–310.
13. Chappelle W., McDonald K., Prince L., Goodman T., Ray-Sannerud B.N., Thompson W. Assessment of occupational burnout in United States Air Force predator/reaper “drone” operators. *Mil Psychol*. 2014. 26(5–6). P. 376–385.
14. Chappelle W.L., Prince L.R., Goodman T.M. Sources of Stress and Psychological Health Outcomes Among U.S. Air Force Total Force Distributed Common Ground System Operators. *Mil Med*. 2019. 184 (Suppl 1). P. 451–460.
15. Darshitha Jothipala, Saveen Semage, A. Balasuriya Prevalence and Distribution of Known Associated Factors of Burnout among Military Personnel of Sri Lanka Army: A Descriptive Cross-Sectional Study, *Military Medicine*. 2023. 188 (3). DOI:10.1093/milmed/usad221.
16. Delahaij R., Kamphuis W., van den Berg C.E. Keeping engaged during deployment: The interplay between self-efficacy, family support, and threat exposure. *Military Psychology*. 2016. 28(2). P. 78–88. doi:10.1037/mil0000098.
17. DePaepe J., French R., Lavay B. Burnout symptoms experienced among special physical educators: A descriptive longitudinal study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1985. Vol. 3, Issue 2. P. 189–196.
18. Hosseini S.M., Hesam S., Hosseini S.A. Burnout among Military Personnel: A systematic Review. *Iran J Psychiatry*. Apr 2023. 18(2). P. 213–236. doi:10.18502/ijps.v18i2.12371.
19. Guseva-Canu I., Marca S. C., Dell'Oro F., Balázs Á., Bergamaschi E., Besse C., Bianchi R., Bislimovska J., Koscec Bjelajac A., Bugge M., Busneag C. I., Çağlayan Ç., Cernitanu M., Costa Pereira C., Dernovšek Hafner N., Droz N., Eglite M., Godderis L., Gündel H., et al. Harmonized definition of occupational burnout: A systematic review, semantic analysis, and Delphi consensus in 29 countries. *Scandinavian Journal of Work Environment & Health*. 2021. 47. P. 95–107. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3935>.
20. Ivey G.W., Blanc J.R., Michaud K., Dobrevna-Martinova T. A measure and model of psychological health and safety in the workplace that reflects Canada's national standard. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue canadienne des sciences de l'administration*. 2018 Dec;35(4). P. 509–522.

21. Lo Bue S., Taverniers J., Mylle J., Euwema M. Hardiness promotes work engagement, prevents burnout, and moderates their relationship. *Mil Psychol* 2013. 25(2). P. 105–115.
22. Maslach C., Jackson S.E. The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*. 1981. 2(2). P. 99–113. doi:10.1002/job.4030020205.
23. Maslach C., Jackson S., Leiter M. *Maslach burnout inventory manual*. Consulting Palo Alto. CA: Psychologists Press Inc; 1996.
24. Merlini K.P., Bupp C.P., Merlini P.G., Garza M.M. Linking inclusion to intent to leave through burnout in a military context. *Mil Psychol*. 2019. 31(6). P. 490–498.
25. Moran D.S., Israeli E., Evans R.K., Yanovich R., Constantini N., Shabshin N., et al. Prediction model for stress fracture in young female recruits during basic training. *Med Sci Sports Exerc*. 2008. 40(11). P. 636–644.
26. Ndongo J.M., Lélé C.B., Manga L.O., Ngalagou P.M., Ayina C.A., Tanga M.L., et al. Epidemiology of burnout syndrome in four occupational sectors in Cameroon-impact of the practice of physical activities and sport. *AIMS Public Health*. 2020. 7(2). P. 319–335.
27. Pines A. M., Aronson E., Kafry D. *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. New York: The Free Press. 1981.
28. Salman Zarei, Parviz Dabbaghi. Prevalence of job burnout syndrome and its influential factors among military personnel. *Journal of Research and Health*. 2019. 9(1). P. 45–52. Doi:10.29252/jrh.9.1.45.
29. Serec M., Bajec B., Petek D., Svab I., Selic P. A structural model of burnout syndrome, coping behavior and personality traits in professional soldiers of the Slovene armed forces. *TEST-ZV*. 2012. 81(4). P. 326–336.
30. Schaufeli W.B., Leiter M.P., Maslach C. Burnout: 35 years of research and practice. *The Career Development International*. 14. 2009. P. 204–220.
31. Taghva A., Imani M., Kazemi M.R., Shiralinia K. The role of burnout and depression in self-destructive behaviour of the Islamic Republic of Iran Army personnel. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*. 2015. 2. P. 41–47.
32. Vojvodic A.R., Dedic G., Dukic-Dejanovic S. Defense mechanisms and quality of life in military personnel with a burnout syndrome. *Vojnosanit Pregl*. 2019. 76(3). P. 298–306.
33. Vojvodic A.R., Dedic G. Correlation between burnout syndrome and anxiety in military personnel. *Serbian Journal of Experimental and Clinical Research*. 2018. 21(1). P. 59–65.
34. World Health Organization. Burnout an “occupational phenomenon”: International Classification of Diseases. Geneva. 2019.
35. Zheng D., Witt L., Waite E., David E.M., van Driel M., McDonald D.P., et al. Effects of ethical leadership on emotional exhaustion in high moral intensity situations. *The Leadership Quarterly*. 2015. 6(5). P. 732–748. doi:10.1016/j.leaqua.2015.01.006

REFERENCES:

1. Verzhenska, Kh., & Kykhtiuk, O. (2023). Psykholohichni aspekty emotsiinoho vyhorannia viiskovosluzhbovtiv Zbroinykh Syl Ukrainy [Psychological Aspects of Emotional Burnout in the Ukrainian Armed Forces]. *Scientific Journal «Psychology Travelogs»*, Issue 3. Retrieved from: <https://www.inforum.in.ua/conferences/21/61/463> [in Ukrainian].
2. Derenko, V., Dmytriv, V., & Pasichniak, L. (2023). Psykholohichni aspekty profesiinoho vyhorannia viiskovosluzhbovtiv [The psychological aspects of professional burnout of military personnel]. *Osvitni obrii*, Tom 57, № 2.2. <https://doi.org/10.15330/obrii.57.2.2>. 55-58 [in Ukrainian].
3. Lytvynova, A. V., & Kozhedub, O. V. (2021). Syndrom emotsiinoho vyhorannia viiskovosluzhbovtiv uchasnykiv boiovykh diy [Emotional burnout syndrome of military personnel involved in combat operations]. *Zbirnyk naukovykh prats Lohos*. DOI 10.36074/logos-01.10.2021.v2.14 [in Ukrainian].
4. Khairulin, O. (2014). Profesiine vyhorannia viiskovosluzhbovtiv yak predmet psykholohichnoho analizu [Professional burnout of military personnel as a subject of psychological analysis]. *Psykholohiia diialnosti v osoblyvykh umovakh*, 2, 98–123 [in Ukrainian].
5. Ahola, K., Honkonen, T., Isometsa, E., Kalimo, R., & Nykyri, E. (2005). The relationship between job-related burnout and depressive disorders - results from the Finnish Health 2000 Study. *J Affect Disord* (88). 55–62 [in English].
6. Alessandri, G., Perinelli, E., De Longis, E., Schaufeli, W.B., Theodorou, A., & Borgogni, L., et al. (2018). Job burnout: The contribution of emotional stability and emotional self-efficacy beliefs. *J Occup Organ Psychol*. 91(4). 823–851 [in English].
7. Anushka Chamod Pathirana, Dilshi Nimesha, Shehan Sajinda Palliyaguruge & Zahra Nazreen.(2023). Burnout among Army personnel: A Sri Lankan Experience. *License*. 2023 CC BY 4.0. DOI:10.21203/rs.3.rs-3018462/v1 [in English].
8. Asmaa Amin Abdelaziz Mohammad. (2012). Resilience, burnout, and role stress among military personnel. *Middle East Current Psychiatry* 19(2). 123–129. DOI:10.1097/01.XME.0000407820.80263.73 [in English].
9. Bakker, A.B., Westman, M., & Schaufeli, W.B. (2007). Crossover of burnout: An experimental design. *Eur J Work Organ Psychol*. 16(2). 220–239. [in English].

10. Balandiz, H., & Bolu, A. (2017). Forensic mental health evaluations of military personnel with traumatic life event, in a university hospital in Ankara, Turkey. *Journal of Forensic and Legal Medicine*. Vol. 51. 51–56 [in English].
11. Carvalho, V.S., & Chambel, M.J. (2018). Work–family conflict and enrichment mediates the relationship between job characteristics and well-being at work with Portuguese marine corps. *Armed Forces & Society*. 44(2). 301–321 [in English].
12. Chambel, M.J., Castanheira, F., Oliveira-Cruz, F., & Lopes, S. (2015). Work context support and Portuguese soldiers' well-being: The mediating role of autonomous motivation. *Mil Psychol*. 27(5). P. 297–310 [in English].
13. Chappelle, W., McDonald, K., Prince, L., Goodman, T., Ray-Sannerud, B.N., & Thompson, W. (2014). Assessment of occupational burnout in United States Air Force predator/reaper “drone” operators. *Mil Psychol*. 26(5–6). P. 376–385 [in English].
14. Chappelle, W.L., Prince, L.R., & Goodman, T.M. (2019). Sources of Stress and Psychological Health Outcomes Among U.S. Air Force Total Force Distributed Common Ground System Operators. *Mil Med*. 184 (Suppl 1). P. 451–460 [in English].
15. Darshitha Jothipala, Saveen Semage, A. (2023). Balasuriya Prevalence and Distribution of Known Associated Factors of Burnout among Military Personnel of Sri Lanka Army: A Descriptive Cross-Sectional Study, *Military Medicine*. 188 (3). DOI:10.1093/milmed/usad221 [in English].
16. Delahaij, R., Kamphuis, W., & van den Berg C.E. (2016). Keeping engaged during deployment: The interplay between self-efficacy, family support, and threat exposure. *Military Psychology*. 28(2). P. 78–88. doi:10.1037/mil0000098 [in English].
17. DePaepe, J., French, R., & Lavay, B. (1985). Burnout symptoms experienced among special physical educators: A descriptive longitudinal study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Vol. 3, Issue 2, P. 189–196 [in English].
18. Hosseini, S.M., Hesam, S., & Hosseini, S.A. (2023). Burnout among Military Personnel: A systematic Review. *Iran J Psychiatry*. Apr 2023. 18(2). P. 213–236. doi:10.18502/ijps.v18i2.12371 [in English].
19. Guseva-Canu, I., Marca, S. C., Dell’Oro, F., Balázs, Á., Bergamaschi, E., Besse, C., Bianchi, R., Bislimovska, J., Koscec Bjelajac, A., Bugge, M., Busneag, C. I., Çağlayan, Ç., Cernitanu, M., Costa Pereira, C., Dernovšek Hafner, N., Droz, N., Eglite, M., Godderis, L., & Gündel, H., et al. (2021). Harmonized definition of occupational burnout: A systematic review, semantic analysis, and Delphi consensus in 29 countries. *Scandinavian Journal of Work Environment & Health*. 47. P. 95–107. <https://doi.org/10.5271/sjweh.3935> [in English].
20. Ivey, G.W., Blanc, J.R., Michaud, K., & Dobrevna-Martinova, T. A measure and model of psychological health and safety in the workplace that reflects Canada's national standard. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue canadienne des sciences de l'administration*. 2018 Dec;35(4). P. 509–522 [in English].
21. Lo Bue, S., Taverniers, J., Mylle, J., & Euwema, M. (2013). Hardiness promotes work engagement, prevents burnout, and moderates their relationship. *Mil Psychol*. 25(2). P. 105–115 [in English].
22. Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*. 2(2). P. 99–113. doi:10.1002/job.4030020205 [in English].
23. Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1996). *Maslach burnout inventory manual*. Consulting Palo Alto. CA: Psychologists Press Inc [in English].
24. Merlini, K.P., Bupp, C.P., Merlini, P.G., & Garza, M.M. (2019). Linking inclusion to intent to leave through burnout in a military context. *Mil Psychol*, 31(6). P. 490–498 [in English].
25. Moran, D.S., Israeli, E., Evans, R.K., Yanovich, R., Constantini, N., & Shabshin, N., et al. (2008). Prediction model for stress fracture in young female recruits during basic training. *Med Sci Sports Exerc*. 40(11). P. 636–644 [in English].
26. Ndong, J.M., Lélé, C.B., Manga, L.O., Ngalagou, P.M., Ayina, C.A., & Tanga, M.L., et al. (2020). Epidemiology of burnout syndrome in four occupational sectors in Cameroon-impact of the practice of physical activities and sport. *AIMS Public Health*, 7(2). P. 319–335 [in English].
27. Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. New York: The Free Press [in English].
28. Salman Zarei, Parviz Dabbaghi. (2019). Prevalence of job burnout syndrome and its influential factors among military personnel. *Journal of Research and Health* 9(1). P. 45–52. Doi:10.29252/jrh.9.1.45 [in English].
29. Serec, M., Bajec, B., Petek, D., Svab, I., & Selic P. (2012). A structural model of burnout syndrome, coping behavior and personality traits in professional soldiers of the Slovene armed forces. *TEST-ZV*. 81(4). P. 326–336 [in English].
30. Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *The Career Development International*, 14, P. 204–220 [in English].
31. Taghva, A., Imani, M., Kazemi, M.R., & Shiralinia, K. (2015). The role of burnout and depression in self-destructive behaviour of the Islamic Republic of Iran Army personnel. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 2, 41–47 [in English].

32. Vojvodic, A.R., Dedic, G., & Dukic-Dejanovic, S. (2019). Defense mechanisms and quality of life in military personnel with a burnout syndrome. *Vojnosanit Pregl*, 76(3), 298–306 [in English].
33. Vojvodic, A.R., & Dedic, G. (2018). Correlation between burnout syndrome and anxiety in military personnel. *Serbian Journal of Experimental and Clinical Research*, 21(1), 59–65 [in English].
34. World Health Organization (2019). Burnout an “occupational phenomenon”: International Classification of Diseases. Geneva [in English].
35. Zheng, D., Witt, L., Waite, E., David, E.M., van Driel, M., & McDonald, D.P., et al. (2015). Effects of ethical leadership on emotional exhaustion in high moral intensity situations. *The Leadership Quarterly*, 6(5), 732–748. doi:10.1016/j.leaqua.2015.01.006 [in English].

УДК 37.091.3:004

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-2.08>

Павло ПАВЛИГА

аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи,

Університет імені Альфреда Нобеля

pavligapavel@gmail.com

ORCID: 0009-0007-7904-1890

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ІТ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС УКРАЇНИ

Анотація. Мета статті полягає дослідженні готовності бакалаврів з ІТ України до навчання з використанням хмарних технологій з різних ракурсів: особистісного, технічного, соціального, безпекового та забезпеченості обладнанням та інфраструктурою. Розроблені критерії оцінки описують готовність студентів до впровадження хмарних сервісів в освітній процес з найважливіших ракурсів і дозволяють сформулювати всебічну характеристику. **Методологія** дослідження полягала в анкетуванні 69 майбутніх бакалаврів з ІТ. Анкета складалась з питань, що дали змогу описати готовність студентів до використання хмарних сервісів в процесі навчання за особистісним, технічним, безпековим, соціальним критеріями, а також наявності технічного обладнання та потрібної інфраструктури. Зібрані дані були вивчені за допомогою кількісного аналізу з використанням статистичних методів. **Наукова новизна.** Це дослідження висвітлює чинники, що сприяють та заважають використанню хмарних сервісів в процесі навчання в закладах вищої освіти України. Наукова новизна в полягає в тому, що, в ході аналізу результатів анкетування студентів, було висвітлено основні чинники, які можуть негативно впливати на процес впровадження хмарних сервісів в професійну підготовку майбутніх бакалаврів з інформаційних технологій. Завдяки цьому дослідженню було отримано інформацію, яка має бути використана при формуванні навчальних планів, а саме: ставлення студентів до різних видів хмарних сервісів, шляхів покращення освітнього процесу, самооцінка їх знань та навичок з питань використання хмарних сервісів. **Висновки.** В результаті дослідження було виявлено, що рівень готовності бакалаврів з ІТ до використання хмарних сервісів в процесі навчання знаходиться на доволі високому рівні майже по всім критеріям – особистісному, технічному та технічного забезпечення, але соціальна та безпекова сторони питання знаходяться на децю нижчому рівні. Для кожного з розглянутих аспектів, на основі аналізу результатів дослідження було надано рекомендації по покращенню готовності студентів до навчання в онлайн-режимі.

Ключові слова: хмарні сервіси, професійна підготовка, інформаційні технології, готовність, освіта в Україні.

Pavlo PAVLYHA

Postgraduate Student at the Department of Innovative Technologies in Pedagogy,

Psychology and Social Work,

Alfred Nobel University

pavligapavel@gmail.com

ORCID: 0009-0007-7904-1890

READINESS OF FUTURE BACHELORS IN IT TO IMPLEMENT CLOUD SERVICES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF UKRAINE

Abstract. The purpose of the article is to study the readiness of Ukrainian bachelors in IT to study using cloud technologies from different perspectives: personal, technical, social, security, equipment and infrastructure. The developed evaluation criteria describe the students' readiness to implement cloud services in the educational process from the most important perspectives and allow for a comprehensive characterisation. The research methodology consisted of a survey of 69 future bachelors in IT. The questionnaire consisted of questions that allowed us to describe students' readiness to use cloud services in the learning process based on personal, technical, security, and social criteria, as well as the availability of technical equipment and the necessary infrastructure. The collected data were analysed quantitatively using statistical methods. Scientific novelty. This study highlights the factors that facilitate and hinder the use of cloud services in the learning process in Ukrainian higher education institutions. The scientific novelty. In the course of analysing the results of the student survey, the main factors that can negatively affect the process of introducing cloud services in the professional training of future bachelors in information technology were highlighted. This study has provided information that should be used in the formation of curricula, namely: students' attitudes towards different types of cloud services, ways to improve the educational process, self-assessment of their knowledge and skills in the use of cloud services. **Conclusions.** The study found that the level of readiness of IT bachelors to use cloud services in the learning

process is quite high in almost all criteria - personal, technical and technical support, but the social and security aspects of the issue are at a slightly lower level. For each of the aspects considered, based on the analysis of the study results, recommendations were made to improve students' readiness for online learning.

Key words: cloud services, professional training, information technology, readiness, education in Ukraine.

Постановка проблеми. Починаючи з 2020 року, в Україні почалась стрімка трансформація освітнього процесу в закладах вищої освіти. З початком всесвітньої пандемії коронавірусу Covid-19, було введено дуже строгі обмежувальні заходи, що призвели до фундаментальних змін в організації професійної підготовки. І, коли у 2022 році, по закінченню карантину, весь світ почав повертатись до аудиторій навчальних закладів, український народ зіткнувся з ще більшою кризою. Для вітчизняної освіти, наслідком повномасштабного вторгнення країни-терориста на нашу землю, стали тисячі понівечених та сотні знищених закладів освіти. В таких умовах було дуже ризиковано організовувати офлайн заняття, і країна студенти з викладачами повернулись до відеоконференцій. Але на цей раз їм прийшлося долати нові виклики: Багато людей, були змушені залишити їх домівки та шукати притулку в більш безпечних містах, і, далеко не завжди, студенти та викладачі в таких умовах могли знайти зручне приміщення, звідки могли приймати участь в заняттях. Ще більші проблеми почались після терористичних атак на енергетичну інфраструктуру нашої країни, адже онлайн-заняття дуже залежні від якості Інтернет зв'язку та можливості використання комп'ютерного обладнання. В цьому дослідженні було проведено опитування майбутніх бакалаврів з ІТ щодо їх бачення використання хмарних сервісів в освітньому процесі та актуальних проблем, що стають на заваді комфортному та продуктивному навчанню.

Аналіз джерел та останніх досліджень. Тема використання хмарних технологій в освіті в останні роки досліджується багатьма українськими і закордонними науковцями. Це питання також активно обговорюється суспільством і часто стає предметом соціологічних опитувань. Часто самі університети проводять анкетування своїх студентів, бажаючи отримати зворотній зв'язок, при організації навчального процесу. Наприклад, Ужгородський національний університет, на початку 2021–2022 навчального року проводив опитування "Дистанційне

навчання очима студентів" [2]. Результат цього опитування показав, що 53,7% (з 1963 респондентів) були готові продовжити навчання у дистанційній формі, 24,7% – вважали доречним продовження навчання у змішаній (онлайн та офлайн) формі та 21,7% – були категорично проти використання дистанційного формату навчання.

А. М. Мусяффі, М. К. Олі та Б. Африаді у своїй статті 2023 року «Чинники технологічної готовності студентів до використання хмарного обліку для підвищення успішності» [5, с. 1174] дійшли висновку, що студенти університетів Індонезії, незважаючи на середній рівень технологічних навичок, завдяки ентузіазму та оптимізму, через появу інновацій в навчальному процесі, успішно використовують таку хмарну систему.

Приклад роботи вітчизняних вчених можна знайти у статті Ю.І. Лучко «Використання хмарних технологій навчання у професійній підготовці в закладах вищої освіти» [4]. В цій роботі описано, як використання хмарних технологій сприяє розвитку професіоналізму майбутніх фахівців та викладачів, а також підвищує інформаційно-комунікативну компетенцію.

Ще одне дослідження 2023 року, яке провели науковці Дудіна О.В., Гаробець О.А. та Лунгол О.М. на тему «Критерії та показники готовності майбутніх висококваліфікованих фахівців до самовдосконалення засобами інформаційних технологій» [1]. В цій статті було визначено критерії за якими можна проводити оцінювання готовності студентів до самовдосконалення з використанням ІКТ, а також проведено дослідно-експериментальну частину з опитуванням студентів різних спеціальностей та з різних закладів вищої освіти.

Мета статті. Дослідити готовність бакалаврів з ІТ до використання хмарних технологій у процесі навчання. За допомогою опитування, отримати відповіді від самих студентів, щодо їх вмотивованості, матеріального забезпечення, володіння технічними навичками, наявності необхідних знань та інших важливих питань з використання хмарних сервісів.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення мети статті, було проведено експериментальне дослідження, що включало в себе:

1. Розробку критеріїв оцінки готовності студентів до використання хмарних технологій в освітньому процесі;
2. Створення анкети для опитування студентів;
3. Проведення опитування;
4. Аналіз результатів та формування висновків.

Перший етап було виконано під час дослідження, та опубліковано в тезах конференції [3] під назвою «XII Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми». Було визначено наступні критерії готовності студентів до використання хмарних технологій в освітньому процесі: особистісний, технічний, соціальний, безпековий та технічного забезпечення. Кожен з критеріїв був відображений в питаннях анкети.

Опитування проводилось серед майбутніх бакалаврів з ІТ. Загалом участь в опитуванні взяли 69 студентів зі спеціалізації 122 Комп'ютерні науки.

Нижче наводимо питання анкети та відповіді студентів.

1. Які види дистанційних занять можуть Вас зацікавити найбільше?

Питання відносилось до особистісного критерію оцінки готовності і результати показали, що найбільше студентів цікавлять заняття, в форматі відеоконференцій (68,2%), та використання ігрових методик (59,1%), в тому числі онлайн-ігор для наглядної демонстрації навчального матеріалу. При цьому 18% респондентів відповіли, що їм цікаві будь-які види дистанційних занять і лише 4,5% – проти будь-якого використання онлайн-формату.

2. Які для Вас найбільші перешкоди дистанційному навчанню?

Завдяки цьому питанню було виявлено, що найбільшими проблемами студенти вважали недостатню мотивацію відвідувати заняття в форматі онлайн (33,3%) та відсутність технічної можливості відвідувати подібні заняття (33,3%). Це важлива інформація для оцінювання готовності студентів до занять в онлайн, за особистісним та технічним критеріями.

3. Оцініть свою здатність до самоорганізації при вивченні нових технологій.

Студентам було запропоновано оцінити свою здатність до самоорганізації по 5-ти бальній шкалі. І більшість відповідей були висока – 47,8%, середня 26,1% та – дуже висока – 27,1%. Ще один важливий показник для оцінки за особистісним критерієм.

4. Наскільки легко ви адаптуєтесь до нових технологій?

Відповіді на питання показали доволі високий рівень технічних навичок та особистісних характеристик: 52,2% опитуваних відповіли – легко, дуже легко – 26,1% відповідей.

5. Як ви оцінюєте свої знання про різні хмарні платформи?

В той же час самооцінка за технічним критерієм по цьому питанню показала нижчі результати: 43,5% – середній рівень знань, 34,8% – добрий рівень і 17,4% – рівень нижче середнього.

6. Наскільки впевнено ви почуваетесь при роботі з хмарними сервісами?

Технічний та особистісний характер питання викликав більш високу оцінку, а саме середній та добрий рівень впевненості – 43,5%, відмінний рівень – 13%.

7. З якими саме сервісами ви працювали під час навчання?

Відповіді показали, що 100% опитуваних знайомі та найчастіше використовували під час навчання Zoom та Telegram, 73,9% – Google Classroom та 47,8% – Google Meet. Найнижчі показники у iCloud – 13%, One Drive та Moodle – 21,7%.

8. Як часто ви співпрацюєте з іншими студентами у хмарних сервісах для виконання спільних проєктів?

Це питання мало на меті оцінити соціальний критерій готовності студентів. Отримані відповіді: 36,4% – рідко, 31,8% – дуже рідко, 27,3% – ніколи.

9. Наскільки зручно Вам працювати у спільних файлах та базах даних у хмарі?

Оцінюючи соціальний та технічний критерії готовності, було отримано відповіді: 47,8% – зручно, 26,1% – рівень зручності вище середнього та 17,4% – дуже зручно.

10. Чи обговорюєте Ви використання хмарних сервісів з викладачами?

Питання мало на меті розкрити соціальний, технічний та безпековий критерії оцінки готовності студентів. Отримані відповіді пока-

зали, що студенти оцінюють рівень комунікації з викладачами щодо використання хмарних сервісів доволі низько: 31,8% – ніколи не мали такого обговорення, 22,7% – дуже рідко, 31,8% – час від часу.

11. Як Ви оцінюєте свої знання про безпеку інформації у хмарних сервісах?

Питання виявило, що більшість студентів оцінюють свої знання щодо збереження безпеки своєї інформації під час використання хмарних сервісів як 47,8% – середнє, 30,4% – добре та 13% – нижче середнього.

12. Чи знайомі Ви з правилами поведінки з інформацією в хмарних сервісах?

78,3% опитаних відповіли, що знають про правила поведінки з інформацією в хмарних сервісах, і тільки 21,7% не знайомі з такими правилами.

13. Як часто Ви замислюєтесь про ризики витоку інформації при використанні хмарних сервісів?

Оцінюючи безпековий критерій, було отримано відповіді: 39,1% – рідко, часто – 21,7%, постійно – 17,4%.

14. Чи маєте Ви необхідне обладнання для ефективного використання хмарних сервісів (смартфон, ноутбук тощо)?

Маючи на меті оцінити готовність студентів до впровадження хмарних сервісів з ракурсу технічного забезпечення, завдяки відповідям на це питання, було виявлено, що 100% опитуваних мають необхідне обладнання для приймання участі в онлайн-навчанні.

15. Наскільки Ви задоволені якістю підключення до Інтернету для роботи з хмарними сервісами?

Студенти здебільшого позитивно оцінили якість свого підключення до мережі Інтернет. 34,8% – дали середню оцінку, 34,8% – високу та 21,7% – вище середнього.

16. Чи маєте Ви доступ до приміщень для віддаленої роботи (робочі простори для зручного відеозв'язку)?

Після опитування було виявлено, що 69,6% опитуваних мають приміщення для роботи в режимі онлайн і 30,4% – ні.

17. Чи можете Ви відвідувати онлайн-заняття під час відключень електропостачання?

Важливе запитання, відповіді на котре потрібно враховувати при складанні плану проведення занять і виборі синхронного чи асинхронного режиму. 73,9% опитуваних мають можливість відвідувати заняття під час відключення електропостачання і 21,7% не можуть.

Середні оцінки на питання, що мали шкалу оцінок від 1 до 5, за різними критеріями наведено в таблиці 1. Питання що мали варіанти відповіді Так/Ні оцінювались як 5 балів за відповідь «Так», 1 бал – «Ні».

Як видно з результатів, найвищі оцінки отримані на запитання з критерію технічної забезпеченості – 4,14. В цій категорії найменший бал отримало запитання про наявність у студентів приміщень для віддаленої роботи в режимі онлайн – 3,78. Такі відповіді можуть

Таблиця 1

Середні оцінки на питання

№	Особистісний	Технічний	Соціальний	Безпековий	Технічного забезпечення
3	3,87	-	-	-	-
4	4,00	4,00	-	-	-
5	-	3,26	-	-	-
6	3,70	3,70	-	-	-
8	-	-	2,23	-	-
9	-	3,52	3,52	-	-
10	-	-	2,27	2,27	-
11	-	-	-	3,50	-
12	-	-	-	4,13	-
13	-	-	-	3,00	-
14	-	-	-	-	5,00
15	-	-	-	-	3,83
16	-	-	-	-	3,78
17	-	-	-	-	3,96
Середній бал	3,85	3,65	2,67	3,23	4,14

бути предметом обговорення адміністрацією закладів вищої освіти. Одним з варіантів вирішення проблеми може стати змішане навчання з присутністю частини студентів в приміщеннях університетів або більш частіше використання асинхронних методів ведення онлайн-занять.

Оцінюючи готовність студентів до використання хмарних сервісів за особистісним критерієм, виходячи з результатів, можна сказати, що студенти мають великий рівень вмотивованості. Середня оцінка з таблиці 1 за цим критерієм – 3,85, це також підтверджує запитання № 1, де лише 4,5% відповідей була – «Мені не цікаві жодні форми використання хмарних сервісів під час навчання». Разом з тим, 33% відповідей на питання №2 – Найбільша перешкода дистанційному навчанню – недостатня мотивація відвідувати завдання онлайн, свідчить про те, що викладачам треба шукати шляхи використання додаткових хмарних технологій під час занять, щоб підвищити мотивацію учнів. Виходячи з відповідей, рекомендуємо розглянути використання онлайн-ігор для демонстрації матеріалів заняття чи спільні проекти в хмарному середовищі.

Питання з категорії технічного критерію показали доволі високий рівень оцінок – 3,65. Студенти здебільшого високо оцінюють свої знання і навички стосовно використання хмарних сервісів. Для підвищення рівня технічної обізнаності рекомендуємо проводити додаткові зустрічі формату відкритих дверей, для обговорення питань, що виникають у студентів. Ще одним засобом у допомозі студентам може бути алгоритм анонімних звернень, адже завжди є ризик того, що студенти бояться виглядати малокомпетентними в очах один одного та викладачів, і можливість обговорити різні питання приватно може бути корисною.

Щодо соціального критерію, в результаті опитування були отримані посередні відповіді, особливо в частині обговорення використання хмарних сервісів з викладачами – 2,27 і використання хмарних сервісів для роботи над спільними проектами – 2,23. Але, під час оцінювання готовності до використання хмарних сервісів за соціальним критерієм, треба пам'ятати, що студенти, навіть 5го курсу навчання, на сьогодні майже не відвідували лекції та практичні заняття в режимі офлайн, через карантинні заходи 2020–2022 року та перехід в режим дис-

танційного навчання після широкомасштабного вторгнення на територію України. Тож цілком зрозумілими та очікуваними були отримані результати. Для покращення ситуації можемо запропонувати спробувати різні шляхи соціалізації процесу навчання, використання різні інтерактивні технології навчання.

Безпековий критерій, на перший погляд, не такий важливий, порівняно з іншими, наведеними вище, але таке ставлення може змінитись в будь-який момент. У сучасному світі будь-яка інформація має свою ціну. Наприклад, доступ до матеріалів лекцій, що були розроблені самостійно викладацьким складом, журнал відвідувань занять, оцінки для залікової книжки тощо. Все може стати цілком зловмисників. Використовуючи хмарні сервіси для підготовки дисертаційних, магістерських, курсових досліджень, робіт тощо, позбуваєшся ризику втрати/пошкодження фізичного носія інформації, але маєш пам'ятати, що наражаєшся на інший вид небезпеки. Про це потрібно говорити зі студентами, пояснювати основні правила, можливі шляхи втрати доступу до їх інформації, тощо. Під час проходження опитування, студенти показали не дуже високі оцінки в запитаннях по безпековому критерію – 3,23. На одне з запитань більшість опитуваних – 39,1% відповіли, що рідко замислюються над ризиками витоку інформації під час роботи з хмарними сервісами. Можемо порекомендувати регулярно проводити семінарські заняття, для обговорення актуальних питань з безпеки інформації в мережі Інтернет. Такі заняття потрібно проводити саме регулярно через те, що зловмисники постійно знаходять нові шляхи, схеми для атак з метою отримання доступу до особистої інформації, виманювання коштів з банківських рахунків, шантажу тощо.

Висновки. В результаті роботи було досліджено готовність бакалаврів з ІТ до використання хмарних технологій в процесі навчання. Було виявлено, що в цілому рівень готовності знаходиться на доволі високому рівні майже по всім критеріям – особистісному, технічному, технічного забезпечення. Соціальна та безпекова сторони готовності до використання хмарних технологій знаходяться на дещо нижчому рівні, але при правильному підході і роботі зі студентами можна досягти вищих результатів. Було сформовано рекомендації для викладачів

по кожному з розглянутих аспектів, а саме: використання інтерактивних технологій навчання, групових форм проведення практичних занять, для підвищення рівня соціальної готовності, регулярні ознайомчі лекції з питань безпеки та основних правил використання хмарних серві-

сів, створення механізму анонімних звернень студентів до викладацького складу університетів. Також було запропоновано розглянути можливість надання приміщень для студентів, що не мають місця, придатного для підключення до онлайн-занять.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дудіна О., Габорець О., Лунгол О. Критерії та показники готовності майбутніх висококваліфікованих фахівців до самовдосконалення засобами інформаційних технологій. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. № 1(15). [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-1\(15\)-141-150](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-1(15)-141-150).
2. Інформаційно-видавничий центр. Результати опитування "дистанційне навчання очима студентів" 2020-2021. *Ужгородський національний університет*. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/news/distantsijne-navchannya-ochima-studentiv-2020-2021.htm> (дата звернення: 06.10.2024).
3. Павлига П. Д. Аналіз готовності майбутніх бакалаврів з інформаційних технологій до використання хмарних сервісів. *Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми* : Матеріали XII Міжнар. науково-практ. Інтернет-конф., м. Київ, 10 трав. – 10 черв. 2024 р. 2024. URL: https://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2024/Pavlyha_Pavlo_2024.pdf. (дата звернення: 06.10.2024).
4. Luchko Y. Using of Cloud Technologies of Education in Professional Preparation in Educational Institutions. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*. 2022. No. 3 (351). P. 274–282. [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-3\(351\)-274-282](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-3(351)-274-282).
5. Musyaffi A. M., Oli M. C., Afriadi B. Drivers of Student Technology Readiness in Using Cloud Accounting to Improve Student Performance. *International Journal of Information and Education Technology*. 2023. Vol. 13, no. 8. P. 1169–1176. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2023.13.8.1918>.

REFERENCES:

1. Dudina, O., Haborets, O., & Lunhol, O. (2023). Kryterii ta pokaznyky hotovnosti maibutnikh vysokokvalifikovanykh fakhivtsiv do samovdoskonalennia zasobamy informatsiinykh tekhnolohii [Criteria and indicators of future highly qualified specialists' readiness for self-improvement by means of information technologies]. *Nauka i tekhnika sohodni – Science and technology today*, (1(15)). [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-1\(15\)-141-150](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-1(15)-141-150) [in Ukrainian].
2. Informatsiino-vydavnychiy tsentr. (2021). *Rezultaty opytuvannia "dystantsiine navchannia ochyma studentiv 2020-2021"* [Results of the survey 'Distance learning through the eyes of students' 2020-2021]. Uzhhorodskyi natsionalnyi universytet - Uzhhorod National University. Retrieved from <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/news/distantsijne-navchannya-ochima-studentiv-2020-2021.htm> [in Ukrainian].
3. Pavlyha, P. D. (2024). Analiz hotovnosti maibutnikh bakalavriv z informatsiinykh tekhnolohii do vykorystannia khmarnykh servisiv [Analysing the readiness of future bachelors in information technology to use cloud services]. *Virtualnyi osvithnii prostir: psykholohichni problemy* : Materialy XII Mizhnar. naukovo-prakt. Internet-konf., m. Kyiv, 10 trav. – 10 cherv. 2024 r - Virtual educational space: psychological problems: Proceedings of the XII International scientific-practical. Internet Conf., Kyiv, 10 May - 10 June. 2024. Retrieved from: https://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2024/Pavlyha_Pavlo_2024.pdf [in Ukrainian].
4. Musyaffi, A. M., Oli, M. C., & Afriadi, B. (2023). Drivers of student technology readiness in using cloud accounting to improve student performance. *International Journal of Information and Education Technology*, 13(8), 1169–1176. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2023.13.8.1918> [in English].
5. Luchko, Y. (2022). Using of cloud technologies of education in professional preparation in educational institutions. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University*, (3 (351)), 274–282. [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-3\(351\)-274-282](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2022-3(351)-274-282) [in English].

УДК 373.2:316.613.4

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-2.09>

Оксана ПИСАРЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології та педагогіки,
Західноукраїнський національний університет
pysarchukoksana04@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0110-9174

Ольга ГЛАВАЦЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри освітології та педагогіки,
Західноукраїнський національний університет
o.hlavatska@wuniv.edu.ua
ORCID: 0000-0001-9636-3970

Наталія РАТУШНЯК

кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
ratushniaknatalia@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2242-271X

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ГУМОРУ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. У статті зазначено, що у центрі сучасної освітньої взаємодії дитина, з її нахилами, обдаруваннями, талантами, індивідуальністю, здібностями, які істотно вирізняють кожну особистість у колективі дітей. **Мета** – узагальнити і систематизувати методику виховання почуття гумору (форми, методи і прийоми, засоби і технології) у дітей старшого дошкільного віку в цілісному освітньому процесі. **Методологія** дослідження ґрунтується на поєднанні психологічного, педагогічного та культурологічного аналізу феномена почуття гумору у старших дошкільників; акмеологічного підходу для дослідження розвитку гумору як ключової характеристики соціально-емоційної зрілості дитини; ігровому підході, за яким зроблено акцент на ігрових формах діяльності, які є провідною формою взаємодії у дошкільному віці. **Наукова новизна** полягає в тому, що визначено «почуття гумору старших дошкільників» як здатність дитини 6(7)-го року життя помічати і сприймати гумор, конструювати та поширювати комічне іншим, емоційно реагувати, оцінювати та виражати емоційно-почуттєве ставлення до нього. Обґрунтовано наскрізну й цілісну методику виховання почуття гумору в старших дошкільників, яка реалізується: в організованій навчально-пізнавальній діяльності, у культурно-дозвілєвих практиках у формі свят і розваг, під час самостійної вільної діяльності дітей тощо. Упорядковано й систематизовано інноваційні засоби виховання почуття гумору у дітей старшого дошкільного віку до яких належать: гуморини у родинному колі, вебквести-розваги, гумористичні настільні ігри, створення коміксів, збір та узагальнення дитячих кумедних вчинків, ситуацій, історій з реального життя дітей, веселі пісні та танці-жарти сучасних авторів та композиторів, гумористичні театралізовані інтерактивні вистави тощо.

Висновки. Узагальнено, що сюжетно-ігрові гумористичні заняття суттєво підвищують пізнавальний інтерес, стимулюють активність дітей, мобілізують їх увагу, зосередженість, а тому можуть тривати дещо більше часу, ніж традиційне заняття. Підсумовано, що органічно вплетений гумор в зміст і форму настільних ігор сприяє успішному й швидкому засвоєнню норм ігрової поведінки, адже правила дітям пропонує наче сама гра, а отже, процес їх засвоєння відбувається на позитивних емоціях та мотивах.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку, почуття гумору, методика виховання, емоційний інтелект, форми гумору, засоби гумору, жарти, сміх, комічне, ігри.

Oksana PYSARCHUK

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Educology and Pedagogy,
West Ukrainian National University
pysarchukoksana04@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0110-9174*

Olha HLAVATSKA

*Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Educology and Pedagogy,
West Ukrainian National University
o.hlavatska@wunu.edu.ua
ORCID: 0000-0001-9636-3970*

Nataliia RATUSHNIAK

*Candidate of Pedagogic Sciences,
Lecturer at the Department of Pedagogy
and Methods of Primary and Preschool Education,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
ratushniaknatalia@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2242-271X*

THE METHODS OF FORMING A SENSE OF HUMOUR IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Abstract. The article states that the center of modern educational interaction is the child, with his inclinations, gifts, talents, individuality, and abilities that significantly distinguish each individual in the group of children. **The purpose** is to summarize and systematize the methods of raising a sense of humor (forms, methods and techniques, means and technologies) in senior preschool children in a holistic educational process. Research **methodology** is based on a combination of psychological, pedagogical and cultural analysis the phenomenon of sense of humor in senior preschoolers; acmeological approach to study the development of humor as a key characteristic of a child's social and emotional maturity; game approach, which focuses on game forms of activity, which are the leading form of interaction in preschool age. The **scientific novelty** is that the 'sense of humor of senior preschoolers' is defined as the ability of a child of 6 (7) years old to notice and perceive humor; construct and disseminate comic to others, react emotionally, evaluate and express emotional and sensual attitude towards it. The article substantiates a cross-cutting and holistic methods of raising a sense of humor in senior preschoolers, which is implemented: in organized educational and cognitive activities, in cultural and leisure practices in the form of holidays and entertainment, during children's independent free activity, etc. Organized and systematized, innovative means of fostering a sense of humor in older preschool children include humor in the family circle, entertainment web-quests, humorous board games, creating comics, collecting and summarizing children's funny actions, situations, stories from children's real life, funny songs and dances - jokes by modern authors and composers, humorous theatrical interactive performances, etc.

Conclusions. In general, story-game humorous classes significantly increase cognitive interest, stimulate children's activity, mobilize their attention, concentration, and therefore can last a little longer than traditional classes. It is concluded that humor organically woven into the content and form of board games contributes to the successful and quick assimilation of the norms of game behavior; because the rules are offered to children as if by the game itself, and therefore, the process of their assimilation takes place on the basis of positive emotions and motives.

Key words: children of older preschool age, sense of humor, educational method, emotional intelligence, forms of humor, means of humor, jokes, laughter, comic, games.

Постановка проблеми. Особистісно зорієнтована парадигма освіти спрямована формування цілісної, гармонійної особистості старших дошкільників, ґрунтуючись на засадах гуманістичного, аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного підходах тощо. У центрі

сучасної освітньої взаємодії дитина, з її нахилами, обдаруваннями, талантами, індивідуальністю, здібностями, які істотно вирізняють кожну особистість у колективі дітей. У цьому контексті, важливо звертати увагу не лише на знання, уміння й навички, які здобувають діти,

а й на характер особистості, який формується, його морально-почуттєву сферу, яка займає чільну сторону у формуванні взаємин з іншими, сприяє успішній соціалізації. З огляду на такий стан справ, проблема формування суспільної спрямованості старших дошкільників, їх внутрішнього морально-позитивного стійкого механізму регуляції міжособистісних стосунків у колективі дітей різного віку (6-го, 7-го, 8-го) набуває дедалі більшої актуальності.

Аналіз джерел та останніх досліджень.

Проблема формування почуття гумору у дітей-дошкільників ще не набула належного цілісного наукового обґрунтування в Україні. В останні десятиліття тенденція помітно зрушилася. Так, учені П. Гжебовський, О. Писарчук, В. Чайка, О. Янкович досліджують історичні передумови, дидактичний потенціал використання гумору в освітньому процесі [1; 11; 12]. Важливими для нашого дослідження є праці вікових дитячих психологів (Л. Барнет, П. Макгі, Р. Мартіна, Ж. Піаже та ін.), присвячені природі гумору та сміху, розвитку цього почуття у дітей-дошкільників. Помітними є праці педагогів-практиків, вихователів, методистів з досвіду роботи, у яких відображено окремі аспекти методичного доробку (форми, методи, прийоми, засоби, технології) виховання культури гумору та сміху у дітей на шпальтах періодичних видань «Вихователь-методист дошкільного закладу», «Дошкільне виховання», «Палітра педагога» тощо [6; 13; 16]. Однак, наявний методичний доробок ще не є узагальненим, систематизованим, осмисленим та упорядкованим у педагогічній дошкільній науці. Таким чином, **мета статті** – узагальнити і систематизувати методику виховання почуття гумору (форми, методи і прийоми, засоби і технології) у дітей старшого дошкільного віку в цілісному освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу. Методика виховання почуття гумору послуговується, як загальнопедагогічним інструментарієм, так і загальнодидактичним. Формування почуттів, культури вияву емоцій, врегулювання міжособистісних взаємин – комплексне завдання, яке реалізується в усіх формах освітнього процесу в закладах дошкільної освіти (ЗДО), як під час занять, так і культурно-виховної роботи (свята, розваги). У цих двох відносно самостійних напрямках (бо в реальному освітньому

процесі надзвичайно складно відділити процес навчання від виховання) охарактеризуємо форми, методи та прийоми, засоби виховання почуття гумору у дітей старшого дошкільного віку. Зміст поняття «*почуття гумору старших дошкільників*» тлумачимо як здатність дитини 6(7)-го року життя помічати і сприймати гумор, конструювати та поширювати комічне іншим, емоційно реагувати, оцінювати та виражати емоційно-почуттєве ставлення до нього [11, с. 143].

Основною формою цілеспрямованого навчання дітей дошкільного віку є заняття. Їх класифікують за різними ознаками, об'єднують у видові групи, типи тощо. Як засвідчив досвід педагогів-практиків, для формування уявлень про гумор, як засіб, що стимулює позитивний піднесений настрій, сміх, оптимізм, життєлюбство, а також розвиток умінь усвідомлювати, розуміти, керувати своїми емоціями та відчуттями (радість, веселощі, гарний настрій, бадьорість) найбільш сприятливими є сюжетно-ігрові та традиційні заняття з психологом із соціально-емоційного розвитку. Охарактеризуємо їх детальніше.

Заняття-гра (ігрове заняття) у дошкільній дидактиці полягає, що увесь його зміст, побудова є цілісною єдиною грою, найчастіше дидактичною. Цей вид занять найбільш поширеним є у молодших дошкільних групах, інколи проводиться в середній для індивідуальної роботи. Натомість *сюжетно-ігрове заняття* – це більш складна форма, адже вона може містити кілька ігор (дидактичні, рухливі, драматизації) чи ігрових завдань, вправ. Однак ці елементи заняття є не сумою чи набором завдань, які ставить вихователь перед дітьми. Ці форми роботи логічно поєднуються і пов'язуються за допомогою конкретного сюжету. Так, у практиці освітнього процесу вихователі у заняття переносять сюжети казок, мультфільмів, поїздок, подорожей та ін. Це суттєво підвищує пізнавальний інтерес, стимулює активність дітей, мобілізує їх увагу, зосередженість, а тому заняття може тривати дещо більше часу, ніж традиційне. Сюжетно-ігрові заняття можна провести на такі теми «Сміймося на здоров'я!», «Клоуну допомагали – реквізит йому шукали», «Циркова вистава – для малят забава», «Чарівний сон», «Веселі овочі», «Шкідливий цап» та ін.

З-поміж сюжетів таких занять виразною є тема цирку, професії клоуна, фокусів тощо [4; 10; 17]. Так, прийом запрошеного персонажа – клоуна є провідним під час таких занять. Клоун-герой може запропонувати проблемну ситуацію, яку дітям упродовж заняття доведеться розв'язати, чи знайде необхідну річ, реквізит, без яких клоун не може виступати в цирку. Наприклад, клоун загубив кульки для жонглювання, тож тепер не може показати свої вміння дітям, розважити їх. Пропонує герой знайти кульки або предмети кулястої форми, які можуть замінити зниклий реквізит. Діти знаходять кульки в сенсорних коробках, м'ячі настільного, великого тенісу, настільного футболу, помпони, м'які м'ячі тощо. Зібравши значну кількість кульок треба вибрати ті, які будуть легкими, зручними, співмірними для жонглювання. Щоб їх вибрати старші дошкільники вже вміють їх порівнювати за формою, кольором, масою, розміром та ін. Після цього доречно показати дітям, як клоун жонглює (якщо це запрошений актор, аніматор), або показати відео фрагмент циркової вистави. Можна запропонувати під жваву, веселу, помірно швидку музику пожонглювати й дітям спершу з руки в руку, у парах однією, а потім двома кульками.

Наступним етапом заняття з героєм можна звернути увагу на його зовнішній вигляд, костюм, перуку, ніс. Це речі, за якими ми здогадуємося, що це саме він. Діти доходять висновку,

що в клоуна образ яскравий, комічний, стимулює радісний настрій, позитив. Це підкреслює і широка яскрава усмішка на обличчі, і яскраві кольори костюма. І знову проблемну ситуацію можна створити: Клоун настільки сильно розважався, що не помітив як порвав костюм, і на ньому утворилися дірки. Вихователь виставляє зображення костюма клоуна, на якому є білі круглі плями (рис. 1). Пропонуємо дітям «залатати» подерті частини костюма помпонами, або ж пластиліновими кружечками.

Завдання, як на рис. 1, можна зробити не лише з костюмом клоуна, а й з його капелюхом, наметом цирку шапіто, подарунком, м'ячами та ін. Для заняття можна підготувати набір таких карток-занять за цією темою, щоб діти мали можливість через ліплення закріпити не розрізнені а систему уявлень про циркову виставу, будівлю, акторів, фокусника, реквізит, декорації та ін. Все це допоможе створити цілісний образ радісної, веселої події.

Веселою і водночас пізнавально-розвивальною є дидактична гра «Відгадай, що зникло?». Вихователь, повідомляє, що зараз будемо гратися у фокусника, який вміє чарувати. Педагог викладає кілька дрібних предметів, іграшок на стіл. Просить дітей розглянути їх і запам'ятати. Потім накриває їх тканиною, серветкою. Діти заплющують очі, промовляють разом «чарівні слова» (можна разом придумати римівку для цього). Поки діти із заплющеними очима про-



Рис. 1. «Костюм клоуна»

мовляють хором, вихователь непомітно забирає одну іграшку, річ з-під серветки. Діти розплющують очі і мають відгадати, що зникло. Гра продовжується, доки кожен з дітей не побуде в ролі фокусника.

Педагоги-практики пропонують також побути дітям в ролі акробатів цирку. Для цього готується набір загальнорозвивальних вправ, рухливих ігор з обручами, гімнастичними палицями, м'ячами, стрибками тощо. Це допоможе підтримати загальний позитивний тонус заняття, змінити види діяльності, підтримати емоційно-насичену радістю атмосферу групи. Такою є, наприклад, рухлива гра, запропонована Л. Корюковською «Жужа» [7, с. 17]. У грі вибирають одного гравця – Жужу – дають м'ячик, садять у центрі кола. Завдання Жужі умовно сваритися (показує стиснутий кулак, тупотить ногами, корчить гримасу). Решта дітей ходять довкола Жужі по залу, хором промовляючи: «Жужо, Жужо, ти не злись! Жужо, жужо, усміхнись! Не дражнись, не ображай, з нами бігай і стрибай!». Після промовляння римівки, включається весела жвава музика. Жужа встає зі стільця і разом з дітьми довільно танцює, бігає, рухається по залу та кидає комусь м'ячик. Той, хто отримав м'яч – стає новою Жужою. Гра проходить весело, жваво, динамічно. Дітей забавляє образ сумної Жужі, яка після промовляння вірша стає радісною, змінює свій настрій. Рухлива гра «Якщо весело тобі» передбачає синхронне виконання повторюваних рухів за ведучим з одночасним промовлянням римованих рядків з додаванням вказівки на дію, яку виконують усі гравці. Наприклад, якщо весело тобі – посміхнись, повернись, тупочи, пострибай тощо. Гра-забава «Загубив я хвостик» є цікавою для дітей, оскільки до розташованого на стіні, мольберті, дошці зображення віслюка необхідно вибраному гравцеві наосліп причепити хвостик. Для цього гравцю зав'язують очі, кілька разів його повертають навколо себе. Гравець, таким чином, дезорієнтований, найчастіше вчепить хвіст будь-де на дошці. Інші учасники можуть підтримувати гравця, кажучи «Тепло-гаряче», якщо близько до місця потрібного розташування та «холодно», якщо далеко. Гумор тут виявляється у тому, що гравець вчепить хвоста на тулуб, вухо, ногу, голову зображеного віслюка.

Ще одним різновидом занять із розвитку почуття гумору, як свідчить практика, є заняття

з психологом. Вцілому такі заняття спрямовані на соціально-моральний, емоційний, етичний розвиток дошкільників. Методика їх організації та проведення не відрізняється істотно від загальнодидактичного підходу, однак має свою специфіку у вправах та формах роботи. Це зумовлено психоемоційним інструментарієм у роботі психолога. Для розвитку емоційного інтелекту старших дошкільників можна організувати заняття на такі теми: «Лабіринт емоцій», «Залюбки ми граємо, ще й емоції вивчаємо», «День гарного настрою», «Хвилинка спокою і відпочинку» тощо. Система занять спрямована на реалізацію завдань:

- формування уявлень про емоції та почуття людей, стани;
- розвиток умінь етично виражати свої емоції та почуття;
- розвиток здатності до емпатії;
- формувати культуру соціально-емоційної доцільної поведінки тощо.

Формувати уявлення про гумор, сміх як засіб подолання життєвих труднощів, проблем, поганого настрою допомагають народні приказки та прислів'я. Як зазначають дослідники А. Богуш, Н. Гавриш, І. Попова, старші дошкільники можуть розуміти зміст цих літературних форм у процесі спільного обговорення під час занять. Тому навіть під занять соціально-емоційного розвитку з психологом можна обговорити з дітьми такі народні прислів'я та приказки: «вдар лихом об землю», «гумор – це розум», «від гніву старієш, а від сміху – молодієш», «любиш жарти над Хомою, люби й над собою», «веселу думку хто має, той рук ніколи не опускає», «жарт – хвилинка, а заряджає на годину», з'ясувати особливості ставлення українського народу до гумору, жартів, сміху й розваг як джерела відновлення сил, подолання проблем, втоми, відновлення фізичних та емоційних ресурсів тощо [1]. Як стверджує з досвіду роботи А. Коваленко, старші дошкільники уже здатні цілком усвідомлювати форми гумору, який ґрунтується на логічних невідповідностях, парадоксах, помічають іронію в творах, а тому доцільно з дітьми цілеспрямовано аналізувати та визначати з дітьми прийоми творення комічного, виокремлювати нелогічності. Легко сприймаються дітьми 6–7 річного віку нісенітниця, плутанки, небилиці, жартівливі вірші, задачі-жарти, усмішки, «надокучливі» казки [6, с. 22–25].

Охарактеризуємо приклади вправ та дидактичних ігор на розвиток почуття гумору у старших дошкільників, які пропонують дитячі психологи [2; 3; 7].

Вправа «Кулька з настроєм» проводиться на початку та вкінці заняття. На початку дітям пропонують намалювати той настрій, емоцію, з якою вони прийшли в садочок. Важливою є попередня робота педагога, психолога у тому, щоб навчити дітей схематично зображати різні емоції. Доцільно розмістити такі картки на дошку, мольберт, щоб допомогти дітям легше впізнати, «віднайти» свою емоцію. Наприкінці заняття пропонуємо дітям з протилежного боку цієї ж кульки намалювати той настрій, який у дітей залишиться після нього. Звертаємо увагу дітей на те, чи змінився він, як, які емоції вони відчувають зараз. Ця вправа спрямована на рефлексії, перші спроби дитини помічати зміну свого емоційного стану, та що до цього призвело – спільні ігри, вправи, позитивні приклади інших, кумедні ситуації та герої та ін.

Закріпленню умінь впізнавати емоції організовують вправи «Колір радості», «Коробочки емоцій», «Покажи емоцію», «Стань чарівником», «Калейдоскоп емоцій», «Музика емоцій», «Який настрій у природи» тощо [2].

Для вправи «Коробочки емоцій» необхідно підготувати три коробки невеликого розміру з емоціями радості, суму, спокою та набір карток із зображеннями людей або фото (вираз обличчя), які переживають ці емоції. Завдання дітей розкласти зображення у відповідні коробки. На завершення вправи можна обговорити кілька зображень з кожної коробки, чому діти розставили саме туди. Це сприятиме усвідомленню того, що вираз обличчя передає емоцію через форму губ, погляду, форми підняття/опускання брів тощо.

У грі «Калейдоскоп емоцій» за допомогою лічилки обирають того, хто показуватиме емоцію. Вибраний гравець заплющує очі та навпаки з мішечка вибирає піктограму емоцій. Його завдання, прикривши картку від решти дітей, самостійно мімікою показати вибрану емоцію так, щоб хтось із гравців відгадав. Той, хто відгадав показує наступним.

В ігровій вправі «Зроби предмет щасливим» психолог чи вихователь готує набір карток. На них зображено предмети і речі, які є асоціативно «нещасливими». Наприклад, поламана

машинка, загублена іграшка, брудне плаття, брудна тарілка, розбите вікно, розірвана книжка тощо. Роздавши кожній дитині картку, ставлять запитання «Що треба зробити, щоб предмет став щасливим?». Старші дошкільники пропонують варіанти дій, спочатку той, хто має картку, а потім можуть інші діти доповнити свої думки. Вправу доцільно проводити сидячи вколі, щоб усім було зручно встановити зоровий контакт. Вихователь, психолог теж повинен бути повноцінним рівним учасником гри.

Ігрова вправа «Був поганий, став смішний» спрямована на подолання дитячих страхів шляхом гуморотерапії. Для цього готують набір карток із героями казок, мультфільмів, які є умовно поганими, негативними страшними та коробочку з побутовими дрібними речами (стрічка, метелик, кулька, ручка, кубик, лялька, машинка тощо). Завдання дитини до картки «негативного героя» вибрати із коробки такий предмет (чи кілька) так, щоб картка зі страшною перетворилася на смішну. Наприклад, злому, зубастому Вовку, можна вчепити бантик, чи «одягнути» в спідницю. Ця вправа сприяє умінню дітей долати страхи, негативні думки, сумний настрій зумисно перетворюючи ці ситуації в кумедну.

Вільна, самостійна, ініційована діяльність самими дітьми може відбуватися в осередку настільних ігор. З цією метою до нього необхідно розмістити настільні ігри гумористичного змісту. Як стверджує Р. Руденський, «діти частіше надають перевагу не зовнішній формі персонажа, його розмірам, а динамічним діям з предметами, що змушують сміятися, є кумедними за характером реалізації» [14, с. 91]. Дослідження доводять, що настільні ігри для дітей містять гумористичний потенціал набагато частіше, ніж інші види ігор, окрім прихованого спрямування розвитку психічних процесів, рис характеру, поведінки [18]. В осередку можна розмістити комплекти таких гумористичних настільних ігор: «Несміяка», «Мімка Мемка» (видавництво «Така-Мака»), «Шалені шкарпетки» (вид-во Fun Games Shop), «Хто напудив?» (вид-во FeelIndigo), «Смайлики» (вид-во Lelekan, Гамбіт), «Дотепчики» (вид-во Igramar), «Шалений карась» (вид-во Rozum, Exploding Kittens), «Викупай Цуценя» (вид-во Yago), «Швидкі та шпиритні», «Пляжні забави» (вид-во Tactic) тощо. Органічно вплетений гумор в

зміст і форму настільних ігор сприяє успішному й швидкому засвоєнню норм ігрової поведінки, адже правила дітям пропонує не сама гра, а отже, процес їх засвоєння відбувається на позитивних емоціях та мотивах [14, с. 91].

До колективних форм виховання почуття гумору належать дитячі свята та розваги. Хоча ці поняття й мають спільне у своїх у своїх значеннях, однак у практиці освітнього процесу ці форми освітньої роботи необхідно диференціювати. Відмінності у цих формах полягають передусім у підготовці до їх проведення. Часто у закладах дошкільної освіти вихователі нехтують сутнісною спрямованістю цих форм роботи. Це призводить до того, що культурно-дозвілєва практика дітей підмінюється показовими виступами, надмірними й частими репетиціями, невиправданими формами роботи, які є нецікавими для самих дітей. За такого підходу свята і розваги свідчать здебільшого про діяльність педагога, невиправдану «натренованість» у декламації віршів, фрагментів казок, відтворення заздалегідь відомого сценарію, який втратив і пізнавальний, і розвивально-виховний інтерес для дошкільників. Погоджуємося з думкою І. Стеценко, Т. Вусик, що у практиці організації дитячих свят у ЗДО часто можна спостерігати «жорсткий сценарій, згідно з яким діти промовляють свої слова в чітко визначеній послідовності, заздалегідь «вимуштрувані» таночки, нескінченні репетиції в групі з виховательками і генеральні в музичній залі» [15, с. 29]. Освітні завдання, програмовий зміст з розвитку художньо-творчої сфери дитини, який визначається для свята чи розваги, погоджуємось з О. Половіною, у цьому контексті має здебільшого декларативний, формальний характер [13, с. 57]. З огляду на такий стан справ, що є доволі частим, помітним явищем у масовій практиці, наведемо змістову характеристику цих форм освітньої роботи з виховання почуття гумору в старших дошкільнят та звернемо увагу на методичний аспект їх організації.

Дитяче свято, як форма культурно-виховної роботи з дітьми в ЗДО, має тривалу історію в освітньому процесі та методику організації. Однак, педагоги, часто дбаючи про надмірну презентабельність святкової події для батьків, глядачів, координують зусилля здебільшого на більш здібних дітях до декламування, музикування, хореографії, акторської гри, і цим самим

нівелюють сутність свята для самих дітей. Тому діти й не відчують приємних вражень, радості, піднесеного позитивного настрою, емоційної піднесеності від події. Радість, веселощі, сміх – це вихідні постулати в організації свят, а їх виникненню сприяють сюрпризи, ігри-забави, танці й співи усіх учасників. Тобто, методично грамотно організоване дитяче свято полягає в емоційно-радісній насиченості, святковій піднесеності настрою із залученням усіх учасників до активної участі. Потреби у глядачах немає за такого підходу. Вихователі, музичний керівник, батьки, помічник вихователя – усі є учасниками у святкуванні події, а, отже, отримують емоційне, радісне задоволення, естетичну насолоду від святкування. А це більше відповідає тим святковим подіям, у які дитина залучена в реальному житті, в родині, з друзями, ровесниками тощо.

Щодо тематики та змісту дитячих свят, то у практиці освітнього процесу вони визначають принципом сезонності, відповідно до суспільного, професійного, народно-обрядового, релігійного календаря. Так, традиційними є проведення свят на такі теми: День знань, Свято осені, День Святого Миколая, Новорічне свято, Свято Весни, День матері, Свято прощання з дитсадком та інші. Тематика цих свят відображає циклічність життя людей, реальну суспільну подієвість. Однак, треба пам'ятати про те, щоб форми роботи з дітьми можуть повторюватися з дітьми молодшої, середньої, старшої груп. Такий підхід невиправданий, оскільки діти втрачають інтерес до змісту свята, а не лише форми його проведення. Педагогам варто подбати, щоб на повторювані теми види діяльності дітей були різноманітними, можливо, сюрпризними для дошкільнят. Такий підхід актуалізує зміст свята, зберігає позитивні очікування від події, стимулює позитивний настрій, забезпечує високий рівень активності дітей. Дедалі частіше науковці і практики заохочують до проведення свят на нетривіальні теми, наприклад, свято вітру, іграшки, гудзика, шкарпетки, кульки, ліхтариків, весняного цвіту, гарбуза тощо. У контексті нашого дослідження, доцільним буде організація таких: свято клоуна, смайлика, смішарика, сміху, небилиць та ін. Незайвим буде організація тематичних інтегрованих днів на ці теми, а не лише окремого заходу.

Органічною складовою дитячих свят для формування почуття гумору вважаємо гумористичну театралізовану діяльність старших дошкільників. Гумористична вистава як форма театралізованої діяльності старших дошкільників є найбільш поширеними та улюбленими серед дітей. Зміст цієї форми полягає в тому, що це «легкий, емоційний, позитивний жанр, до складу якого входять окремі кумедні номери та сценки (сценки-пародії, сценки-загадки, сценки-вікторини та ін.), об'єднані спільною тематикою» [11, с. 145]. Пропонуємо також збирати, записувати смішні, кумедні, дотепні ситуації з реального життя колективу групи, узагальнювати їх та трансформувати у театралізовані номери, сценки. Часто такими кумедними, смішними історіями діти діляться з батьками, вихователем. Збірка таких історій, ситуацій стане позитивною, радісною згадкою для усіх учасників освітньої взаємодії [11]. Для інсценування старшими дошкільниками А. Богуш, І. Попова пропонують такі твори українських авторів: «Не побачив» В. Кохан, «Провалився по коліна», «Булка з маслом», «Ніс у сметані», «Онучок» Г. Бойко, «Ворона з Лісабона і Крук із Прилук», «Лис зустрів у лісі лиса» Є. Гуцало, «Дід Яким» І. Деркач, «Летів бусол через луг» П. Мовчан, «Шкідливий цап» Ю. Будяк тощо [1, с. 173].

Суттєвим в організації та проведенні свят у ЗДО є те, що до його організації залучаються усі учасники освітньої взаємодії: вихователі, музичний та хореографічний керівник, діти, батьки. Це означає, що здебільшого сценарій, більшість форм роботи, активності будуть наперед відомі усім. Це істотно відрізняє дитяче свято від розваг у ЗДО. Як же зберегти баланс між наперед визначеною діяльністю та імпровізаціями, спонтанною активністю дітей? Ми вважаємо, що досягти такого ефекту допоможе чергування, поєднання імпровізаційних форм роботи, сюрпризних елементів з наперед підготовленими. Наприклад, з дітьми можна попередньо розучувати танцювальні рухи, пісні, ігри-забави. Однак, не потрібно це робити в останній тиждень перед значною подією. Слід їх органічно інтегрувати в повсякденний освітній процес. Цьому сприяє блочно-тематичне планування освітнього процесу. За такого підходу, свято, яке проводиться раз на місяць (зде-

більшого) стане квінтесенцією форм роботи упродовж тривалого часу.

Музичним репертуаром для дитячих свят гумористичної спрямованості можуть бути такі дитячі пісні: «Веселі чобітки» (сл. і муз. С. Мартинович), «Цирк» (сл. Т. Небесної, муз. Т. Солосич), «Жити, щоб веселіш» (сл. Н. Іванова, муз. А. Олейнікова), «Подаруй свою усмішку» (сл. і муз. Н. Май). До методичної скарбнички музичному керівнику ЗДО рекомендуємо посібник українського дитячого композитора В. Лепешка «Ой же сміху в нас було», який містить жартівливі пісні для дітей старшого дошкільного віку [8]. З народних жартівливих пісень можна опрацювати з дітьми «Хведя-Редя помазок», «Танцювали миші», «Іван-Галаган», «Гандзя-Бандзя», «Катерина і Василь» та інші. У практиці освітнього процесу хореографи розучують зі старшими дошкільниками нескладні танці: гра-танець з парасольками (сл. Т. Коломієць, муз. В. Костенка), «Весела вправа» (муз. А. Лазаренка), полька «Жарт» (муз. А. Філіпенка), гра-інсценізація «Цирк» (муз. В. Костенка, М. Глінки, А. Філіпенка та ін.) тощо [9].

Методика організації розваг у ЗДО передбачає відсутність участі дітей у підготовці до їх проведення. Це означає, що діти не знатимуть наперед сценарію розваги, видів діяльності та форм роботи, розвагу організовують для них. Розваги проводяться частіше, здебільшого щотижня (3–4 рази на місяць), і вони можуть мати конкретне освітнє спрямування. Так, наприклад, у практиці освітнього процесу набули популярності музичні, спортивні (фізкультурні), літературні, математичні, природознавчі розваги. Найчастіше тематика розваги відповідає освітній тематичній навчальної тижня групи. Не є обов'язковою, як і під час свят, активна участь батьків, оскільки процес підготовки розваг значно менший, як за змістом, так і тривалістю. Якщо під час свята, можна презентувати значний обсяг навчально-пізнавальної та художньо-творчої роботи за тривалий період часу (2–3 тижні, місяць, квартал), то розвага має здебільшого культурно-виховне значення, спрямованість. Як свідчить практика, є різні види організації дитячих розваг, наприклад, набувають популярності інтерактивні вистави-розваги для дітей, квести, мандрівки тощо. Так, наприклад, організовуючи розвагу

у формі квесту, Г. Заботіна, однією із пунктів подорожі пропонує «Острів Сміху» [4, с. 29]. Завдання дітей заспівати так, щоб розсмішити інших дітей, батьків, глядачів. Педагоги-практики Л. Дідюра, О. Міняйло, організовуючи квест «Місто емоцій» на дитячому майданчику дитсадка, одним із пунктів маршруту пропонують використати жовтий будиночок «Будинок радості» [3]. Так, прибувши на цю локацію, дітям необхідно описати, який настрій музичного твору (полька «Жарт»): піднесений, радісний, позитивний, приємний тощо.

Охарактеризовані форми роботи, як і під час організованої колективної, так і вільної, самостійної, ініційованої самими дітьми сприятиме цілісному підходу до формування у них почуття гумору, емоційного інтелекту, навичок морально-доброзичливої поведінки до інших, емоційно-ціннісного ставлення до кумедних, смішних, комічних життєвих ситуацій тощо.

Висновки. Узагальнюючи та систематизуючи досвід виховання почуття гумору у дітей старшого дошкільного віку, результати нашого дослідження такі:

– почуття гумору старших дошкільників – це здатність дитини 6(7)-го року життя помічати і сприймати гумор, конструювати та поширювати комічне іншим, емоційно реагувати, оцінювати та виражати емоційно-почуттєве ставлення до нього.

– Методика виховання почуття гумору в старших дошкільників реалізується наскрізно й цілісно: в організованій навчально-пізнавальній діяльності (сюжетно-ігрові заняття, заняття з психологом із соціально-емоційного розвитку, дидактичних іграх), у культурно-дозвілєвих практиках у формі свят (Свята гумору та сміху, клоуна, фокусника, іграшки, смайлика, гудзика та ін.) і розваг (музично-літературні, спортивні, фізкультурні, математичні, літні, розваги просто неба тощо), під час самостійної вільної діяльності дітей (настільні ігри гумористичного змісту, рухливі та народні ігри-забави, гумористична театральна-ігрова діяльність, розповідання смішних та кумедних історій, ситуацій з реального життя) тощо.

– До інноваційних засобів виховання почуття гумору у дітей старшого дошкільного віку належать: гуморини у родинному колі, веб-квести-розваги, гумористичні настільні ігри, створення коміксів, збір та узагальнення дитячих кумедних вчинків, ситуацій, історій з реального життя дітей, веселі пісні та танці-жарти сучасних авторів та композиторів, гумористичні театралізовані інтерактивні вистави тощо.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні зарубіжного досвіду, розробці системи занять, вправ, ігор та заходів з виховання почуття гумору у дітей 6(7)-го року життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А., Попова І. Розвиток образного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами поетичного гумору: навч. посібник. К. : Видавничий дім «Слово», 2014. 200 с.
2. Волік Н. Залюбки малята грають, ще й емоції вивчають. Дидактичні ігри для розвитку емоційного інтелекту дітей. *Дошкільне виховання*. 2021. № 4. С. 14–15.
3. Дідюра Л., Міняйло О. Місто емоцій. Квест для дітей старшої групи з використанням QR-кодів. *Дошкільне виховання*. 2019. № 7. С. 15–17.
4. Заботіна Т. Чарівні острови. *Дошкільне виховання*. 2008. № 4. С. 27–31.
5. Клименко І., Дзюба Н., Бем О. У казковій країні. *Дошкільне виховання*. 2008. № 1. С. 20–21.
6. Коваленко А. Сміймося на здоров'я. Формування в дітей почуття гумору засобами жартівливих творів. *Дошкільне виховання*. 2019. № 3. С. 22–25.
7. Корюковська Л. Лабіринт емоцій. Ігрове заняття для дітей середньої групи. *Дошкільне виховання*. 2021. № 4. С. 16–17.
8. Лепешко В. Ой же сміху в нас було: Жартівливі пісні для дошкільнят та учнів початкових класів. Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 64 с.
9. Макшанцева Є. Ігри та розваги в дитячому садку. К. : Музична Україна, 1974. 192 с.
10. Мацеplюк Л., Шутильова Н. Клоуну допомагали – реквізит йому шукали. *Дошкільне виховання*. 2021. № 2. С. 18–19.
11. Писарчук О. Т., Гладун Л. В. Гумористична театралізована діяльність як засіб формування soft skills в дошкільній та початковій освіті. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2023. Випуск 1(52). С. 141–147. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.141-147>.

12. Писарчук О., Чайка В. Психолого-педагогічний потенціал гумору як засобу навчання і виховання учнів початкової школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2021. № 2. С. 41–49. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.2.6>.
13. Половіна О. Свято: розважати чи розважатися? *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2019. № 1. С. 57–61.
14. Руденський Р. Освітній потенціал настільних ігор для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 2(2024). С. 87–93. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-87-93>.
15. Стеценко І., Вусик Т. Дитяче свято: зміна формату. *Дошкільне виховання*. 2020. № 1. С. 29–31.
16. Татарінова Л., Сафонова М. Гуморина у родинному колі. *Дошкільне виховання*. 2009. № 4. С. 21–23.
17. Фальковська В. Циркова вистава – для малят забава. *Дошкільне виховання*. 2018. № 2. С. 35–36.
18. Rudenskyi R., Pysarchuk O., Shcherbiak I., Akimjaková B., Minarovicova K. Humorous Potential of Board Games for Children of Senior Preschool Age. *Journal of Education Culture and Society*, 2024. 15(2), 267–285. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.267.285>.

REFERENCES:

1. Bohush, A., & Popova, I. (2014). *Rozvytok obraznoho movlennia ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy poet-ychnoho humoru: navchalnyi posibnyk* [Development of expressive speech of senior preschool children by means of poetic humour]. Kyiv: Vydavnychiy dim «Slovo» [in Ukrainian].
2. Volik, N. (2021). Zaliubky maliata hraiut, shche y emotsii vyvchaiut. Dydaktychni ihry dlia rozvytku emotsiinoho intelektu ditei [Kids enjoy playing and learning about emotions. Didactic games for the development of children's emotional intelligence]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 4, 14–15 [in Ukrainian].
3. Didura, L., & Miniailo, O. (2019). Misto emotsii. Kvest dlia ditei starshoi hrupy z vykorystanniam QR-kodiv [City of emotions. A quest for senior group children using QR-codes.]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 7, 15–17 [in Ukrainian].
4. Zabotina, T. (2008). Charivni ostrovy [Magic islands]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 4, 27–31 [in Ukrainian].
5. Klymenko, I., Dziuba, N., & Bem, O. (2008). U kazkovii kraini [In a fairytale land]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 1, 20–21 [in Ukrainian].
6. Kovalenko, A. (2019). Smiimosia na zdorovia. Formuvannia v ditei pochuttia humoru zasobamy zhartivlyvykh tvoriv [Laugh to your health. Developing children's sense of humour through humorous works]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 3, 22–25 [in Ukrainian].
7. Koriukovska, L. (2021). Labirynt emotsii. Ihrove zaniattia dlia ditei serednoi hrupy [Labyrinth of emotions. Game lesson for children of the middle preschool group]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 4, 16–17 [in Ukrainian].
8. Lepeshko, V. (2008). *Oi zhe smikhu v nas bulo. Zhartivlyvi pisni dlia doshkilniat ta uchniv pochatkovykh klasiv* [We had a lot of laughter. Humorous songs for preschoolers and primary school students]. Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].
9. Makshantseva, Ye. (1974). *Ihry ta rozvahy v dytiachomu sadku* [Games and entertainment in kindergarten]. Kyiv: Muzychna Ukraina [in Ukrainian].
10. Matsepluk, L., & Shutylova, N. (2021). Klounu dopomahaly – rekvizyt yomu shukaly [We helped the clown by looking for props for him]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 2, 18–19 [in Ukrainian].
11. Pysarchuk, O., & Hladun, L. (2023). Humorystychna teatralizovana diialnist yak zasib formuvannia soft skills v doshkilnii ta pochatkovii osviti [Humorous theatrical activity as a means of soft skills formation in preschool and primary education]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: «Pedagogika. Sotsialna robota» – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. Social Work»*, 1(52), 141–147. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.52.141-147> [in Ukrainian].
12. Pysarchuk, O., & Chaika, V. (2021). Psykholoho-pedahohichniyi potentsial humoru yak zasobu navchannia i vykhovannia uchniv pochatkovoi shkoly [Psychological and pedagogical potential of humour as a means of teaching and nurturing primary school pupils]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. V. Hnatiuka. Serii: pedagogika – The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy*, 2, 41–49. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.21.2.6> [in Ukrainian].
13. Polovina, O. (2019). Sviato: rozvazhaty chy rozvazhatysia? [Celebration: to entertain or to have fun?]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu – Preschool teacher-mentor of a preschool institution*, 1, 57–61 [in Ukrainian].
14. Rudenskyi, R. (2024). Osvitnii potentsial nastilnykh ihor dlia ditei starshoho doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku [Board games' educational potential for senior preschool children and primary school students: history and moder-

nity]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Serii: Pedagogichni nauky – Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series: Pedagogical Sciences*, 2(2024), 87–93. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-2-87-93> [in Ukrainian].

15. Stetsenko, I., & Vusyk, T. (2020). Dytiache sviato: zmina formatu [Children's party: changing the format]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 1, 29–31 [in Ukrainian].

16. Tatarinova, L. & Safonova, M. (2009). Humoryna u rodynnomu koli [Humour fun in a family circle]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 4, 21–23 [in Ukrainian].

17. Falkovska, V. (2018). Tsyrkova vystava – dlia maliat zabava [Circus performance is fun for kids]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education*, 2, 35–36 [in Ukrainian].

18. Rudenskyi, R., Pysarchuk, O., Shcherbiak, I., Akimjaková, B., & Minarovicova, K. (2024). Humorous Potential of Board Games for Children of Senior Preschool Age. *Journal of Education Culture and Society*, 15(2), 267–285. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.267.285> [in English].

УДК 159.923.2

DOI <https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2024-2.10>

Михайло ТОМЧУК

доктор психологічних наук, професор,

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

tomchukmi@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4508-1495

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

Марія ПЕДОРЧЕНКО

здобувачка вищої освіти спеціальності 053 «Психологія»,

Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»

redorchenkomr@gmail.com

ORCID: 0009-0006-6941-1950

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕНТАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Анотація. Мета статті полягає у теоретико-експериментальному обґрунтуванні психологічних особливостей розвитку менталізації особистості юнацького віку. Використано **методи:** методологічний і теоретичний аналіз, емпіричне дослідження. Реалізоване дослідження ґрунтується на концепції менталізації П. Фонагі, А. Бейтмен; теорії особистісного життєконструювання Т.М. Титаренко, суб'єктно-вчинкового парадигма В.О. Татенко. **Наукова новизна** дослідження полягає в розширенні уявлень про менталізацію особистості, обґрунтуванні психологічних особливостей її розвитку в юнацькому віці. **Висновки.** Під поняттям «менталізації» розуміємо специфічну здатність особистості розуміти та інтерпретувати поведінку себе та інших людей через призму їхніх внутрішніх психічних станів (думок, почуттів, бажань), передбачати їхні дії та будувати ефективні взаємовідносини. Менталізація керується процесами рефлексії та емпатії, які у свою чергу обумовлюють афективну та конфліктну регуляцію та психологічну компетентність суб'єкта). Експериментальне дослідження засвідчило, що рівень менталізації в осіб юнацького віку є неоднорідним. Хоча більша частина юнацької молоді демонструє достатні навички соціальної когніції, значна частина має труднощі з емоційною регуляцією та розумінням внутрішнього світу інших людей. Ці труднощі асоціюються з підвищеним рівнем стресу та негативним впливом на психологічне благополуччя, проявляється у проблемах саморегуляції, емоційної обізнаності та здатності до перспективної оцінки. Результати дослідження підкреслюють важливість розвитку навичок менталізації в юнацькому віці.

Ключові слова: менталізація, рефлексивне функціонування, труднощі менталізації, емоційна дизрегуляція, юнацький вік.

Mykhailo TOMCHUK

Doctor of Psychological Sciences, Professor,

Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"

tomchukmi@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4508-1495

Mariia YATSIUK

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Psychology,

Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"

yatsyuk.m@academia.vn.ua

ORCID: 0000-0002-2393-9964

Mariia PEDORCHENKO

Higher Education Student in the Specialty 053 "Psychology",

Public Higher Educational Establishment "Vinnytsia Academy of Continuing Education"

pedorchenkomp@gmail.com

ORCID: 0009-0006-6941-1950

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY MENTALIZATION IN ADOLESCENT AGE

Abstract. *The purpose of the article is to theoretically and experimentally substantiate the psychological peculiarities of the development of mentalization of adolescent personality. **Methods** used: methodological and theoretical analysis, empirical research. The realized research is based on the concept of mentalization by P. Fonagy, A. Bateman; the theory of personal life construction by T. Titarenko, the subject-action paradigm by V. Tatenko. **The scientific novelty** of the study is to expand the understanding of the mentalization of the individual, to substantiate the psychological characteristics of its development in adolescence. **Conclusions.** The concept of "mentalization" refers to the specific ability of a person to understand and interpret the behavior of oneself and other people through the prism of their internal mental states (thoughts, feelings, desires), to predict their actions and build effective relationships. Mentalization is guided by the processes of reflection and empathy, which in turn determine the affective and conflict regulation and psychological competence of the subject). The experimental study showed that the level of mentalization among adolescents is heterogeneous. Although most adolescent youth demonstrate sufficient social cognition skills, a significant number have difficulties with emotional regulation and understanding the inner world of other people. These difficulties are associated with increased stress levels and a negative impact on psychological well-being, manifested in problems with self-regulation, emotional awareness, and the ability to make perspective assessments. The results of the study emphasize the importance of developing mentalization skills in adolescence.*

Key words: *mentalization, reflective functioning, mentalization difficulties, emotional dysregulation, adolescence.*

Постановка проблеми. Відновлення ментального здоров'я українців є нагальною проблемою психологічної практики воєнного часу. На державному рівні розпочата розробка Національної програми психічного здоров'я та психосоціальної підтримки, яка ставить за мету формування культури турботи про ментальне здоров'я та подолання стигматизації психотравми населення України.

Аналіз джерел та останніх досліджень. У сучасній психологічній науці проблема розвитку менталізації особистості розглядається в контексті суб'єктно-вчинкового парадигми В.О. Татенко та концепції збереження ментального здоров'я. Концепт менталізації розроблений Пітером Фонагі, початково осмислювався у категоріях рефлексивного функціонування. Подальше вивчення феномену менталізації переважно операціоналізоване у західних дослідженнях. Українськими психологами обґрунтована концепція рефлексивної організації мислення І. М. Семенова, С. Ю. Степанова, до проблеми операціоналізації менталізації звертаються Турецька Х.І., Кунікевич Б.І. (2020), Семків І.І., Кечур Р., Тимків Т., Ткачук Т. (2022) та ін. Водночас, проблема залишається маловивченою у вітчизняних дослідженнях та потребує осмислення

вікових особливостей функціонування менталізації осіб юнацького віку.

Мета статті полягає у теоретико-експериментальному обґрунтуванні психологічних особливостей розвитку менталізації особистості юнацького віку.

Для визначення менталізації в експериментальному дослідженні використана психодіагностична методика вимірювання здатності до менталізації MZQ [4], за допомогою опитувальника емоційної дисрегуляції вивчалися труднощі менталізації; для визначення особливостей емпатії використана Методика діагностики рівня емпатичних здібностей В. В. Бойко; процесів особистісної рефлексії – Опитувальник рефлексивного функціонування; прояви антивітальності та життєстійкості – Опитувальник «Антивітальність та життєстійкість» (Сагалакова О.А., Труєвцев Д.В., 2017).

Виклад основного матеріалу. Менталізація – це складний когнітивний процес, який дозволяє нам розуміти не лише зовнішню поведінку людини, а й внутрішній світ її думок, почуттів та мотивів. Менталізація та рефлексивне функціонування (П. Фонагі) є спорідненими поняттями, які часто використовуються в психології для опису здатності людини розуміти себе та інших. Хоча ці терміни можуть зда-

ватися схожими, вони мають певні відмінності. Менталізація – це здатність людини розуміти, що інші люди мають свої власні думки, почуття, бажання та мотивації, які можуть відрізнятися від її власних [5]. Це як спроба спрогнозувати та зрозуміти суб'єктивні думки та переживання іншої людини. Включає в себе здатність приписувати інші психічні стани, розуміння помилкових переконань, здатність до децентрації (поглянути на ситуацію з точки зору іншої людини) [6]. У той час, як рефлексивне функціонування включає в себе здатність до саморефлексії, усвідомлення власних емоцій і мотивів, а також здатність до самокритики.

Ключовим завданням юнацького віку є формування власної ідентичності, що тісно пов'язане з процесом менталізації. Саме завдяки здатності розуміти свої думки, почуття та мотиви, а також думки й почуття інших, юнак або ж дівчина може усвідомлено обирати життєвий шлях, включаючи професійну сферу. Менталізація допомагає молодій людині зорієнтуватися в складних соціальних взаємодіях і знайти своє місце в світі. Чим краще вона розуміє себе та інших, тим легше їй будувати стосунки, долати труднощі і знаходити рішення в складних ситуаціях. Менталізація допомагає молоді будувати внутрішню модель світу, яка допомагає їм орієнтуватися в зовнішніх змінах [3].

У пошуках власної ідентичності юнаки та дівчата активно досліджують свій внутрішній світ, заглиблюючись у аналіз власних думок, почуттів і переживань. Цей процес можна ідентифікувати як інтроспективну менталізацію, що полягає у несвідомому (імпліцитному) розумінні своїх психічних станів. Згодом, через свідому рефлексію, молоді люди перетворюють ці внутрішні враження на більш чіткі когнітивні моделі та емоційні схеми. Ментальні операції інтроспективного самопізнання утворюють ментальне враження, що відображають суб'єктивний досвід інтелектуальної внутрішньої роботи. Це своєрідний «відбиток» думок, почуттів, спогадів та уявлень, який формується в результаті самопізнання. Властивою характеристикою імпліцитної менталізації є динамічність і багатогранність. Ментальні враження формуються в результаті складних когнітивних процесів: інтроспекції, асоціації, узагальнення та суб'єктивної оцінки. Свідомо рефлексія мен-

тального враження втілюється у когнітивному моделюванні ідеї або ж емоційній трансформації переживання.

Імпліцитну менталізацію можна порівняти з дорефлексивним самоусвідомленням (Е. Гуссерль), інтуїтивним переживанням сенсу події [1]. Експліцитна менталізація, як і феномен «справжньої рефлексії» за Е. Гуссерлем, пов'язана з моментом, коли молоді люди починають усвідомлювати, що їхнє сприйняття світу може відрізнятися від сприйняття інших або від того, як речі існують насправді. Цей розрив між суб'єктивним та об'єктивним досвідом стимулює процес переосмислення поглядів та уявлень. Виникнення розбіжностей між суб'єктивним та об'єктивним досвідом призводить до когнітивного дисбалансу, який тимчасово гальмує сформовані раніше схеми сприйняття. Однак цей період нестабільності є необхідною умовою для подальшого розвитку, оскільки юнак або ж дівчина змушені переглянути свої попередні уявлення та будувати нові, більш адекватні моделі розуміння дійсності. У той самий час, експліцитна менталізація має велике значення у побудові більш глибоких і значущих взаємовідносин з іншими людьми, сприяє ефективному вирішенню комунікації, покращує комунікацію і розвиває емпатію.

Таким чином, можна стверджувати, що менталізація, як здатність розуміти свої та чужі психічні стани, тісно пов'язана з процесами рефлексії та емпатії. Саме ці процеси дозволяють ефективно регулювати власні емоції, а також розуміти та співпереживати іншим людям, що, в свою чергу, сприяє конструктивному вирішенню конфліктів.

З метою вивчення психологічних особливостей розвитку менталізації особистості юнацького віку нами використаний комплекс психодіагностичних методик, в опитуванні 150 осіб юнацького віку.

Результати вивчення менталізації за опитувальником MZQ показало, що здатність осіб юнацького віку до вільного сприймання, осмислення, символічного об'єктизування в образних формах як власних мотивів, спонукань, так і інших людей представлена на рівні $40,94 \pm 8,84$ балів. Переважна більшість юнаків та дівчат володіють оптимальним середнім рівнем менталізації (71,33% опитаних). Середній рівень

значень характеризує усі шкали менталізації опитувальника MZQ: режим психічної еквівалентності – 62%; саморефлексія – 54,67%; емоційне усвідомлення – 54%; регуляція афекту – 48,68%.

Крізь призму ефективної менталізації та саморефлексії молоді люди виявляють вправність у самопідтримці та допомозі іншим, гнучкому вирішенні проблем та опануванні складними життєвими ситуаціями.

Тим не менш, за результатами опитування встановлено, що щонайменше кожен п'ятий опитуваний має труднощі у менталізації (23,33%).

Розподіл рівнів шкал опитувальника менталізації показана на рис. 1.

Так, 44,67% респондентів скаржаться на труднощі з контролем своїх емоцій, що проявляється у відчутті безпорадності перед поривами сильних почуттів. На нашу думку, це пов'язане зі збідненим досвідом розпізнавання та диференціації внутрішніх станів та емоцій (31,33%). Через нечіткість та розмитість емоційного стану виникають проблеми з самоконтролем та емоційних реакцій.

Також 42% опитаних вказали, що бояться, що їхні почуття можуть стати настільки сильними, що вони втратять над ними контроль. Така нездатність до саморефлексії свідчить про емоційну незрілість особистості, яка схильна до егоцентричного сприймання та інтерпретації подій.

Порушення психічної еквівалентності у 29,33% опитаних указує на ослаблення критич-

ності щодо співвіднесення індивідуумом власних психічних станів та зовнішньої реальності. Так, уявлення про критичну ситуацію може викликати досить потужний емоційний відгук, який у багатьох аспектах нагадує реакцію на реальну травму, однак, це не означає, що ці два досвіди є тотожними.

За результатами оцінювання емоційної дисрегуляції встановлено, що труднощі менталізації різною мірою переживають майже 75% молодих людей. Кожен п'ятий юнак та дівчина скаржаться на проблеми, пов'язані з регуляцією емоцій, їх розпізнаванням, критичною оцінкою та афективним вираженням, здатністю узгоджувати їх з цілями конкретної діяльності, а також прогнозуванням емоційних станів інших людей та співвідношення їх із власними емоціями.

Для більшості юнаків та дівчат властива захисна реакція уникнення (38% – високий рівень), для якої характерна підвищена збудливість та імпульсивність емоцій, прояв сильних хворобливих емоцій, які переживаються як емоційний біль, страждання, відчай та безсилля. Серед ймовірнісних причин вони називають соціальний тиск очікувань, стресові життєві події, власні особливості темпераменту і характеру і недостатню емоційну підтримку оточення. У 27,33% опитаних юнаків виразно проявляється негнучкість, стереотипність негативних переживань. Негативні емоції у юнаків та дівчат посилюються, не даючи їм знайти спокій, досягаючи критичної точки і нервових зривів.

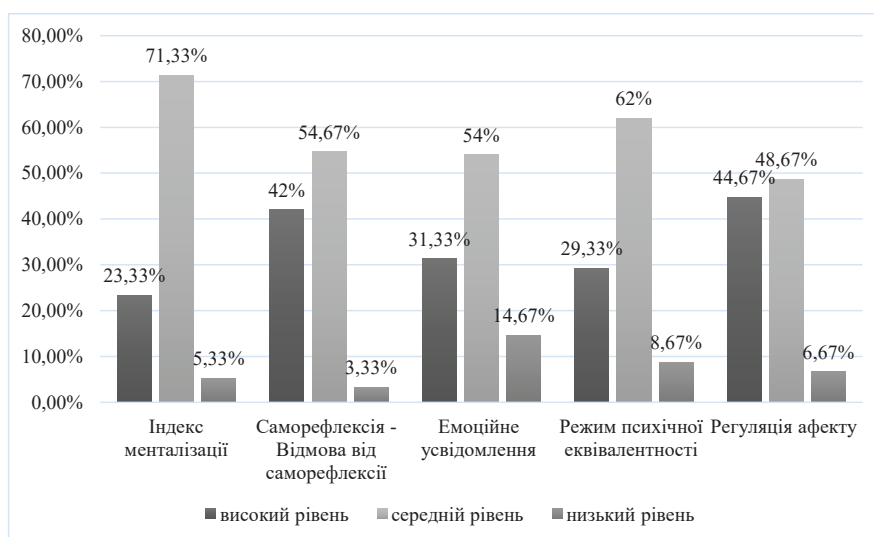


Рис. 1. Розподіл рівнів за шкалами менталізації за опитувальником MZQ (N=150, у%)

Таким чином, ознаками труднощів менталізації є незрілість емоцій, що проявляється у переважанні простих, недиференційованих переживань, які важко описати словами. Статистично доведено, що труднощі менталізації тісно пов'язані з емоційною розгубленістю ($r=0,56$; $p \leq 0,01$) та нездатністю контролювати і регулювати свої емоції ($r=0,548$; $p \leq 0,01$).

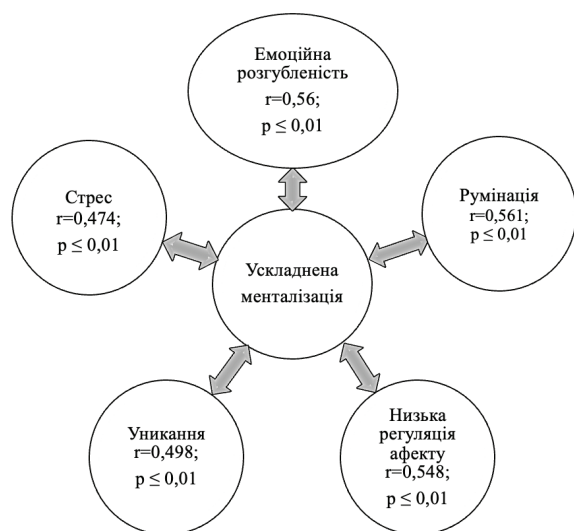


Рис. 2. Кореляційні плеяди ускладненої менталізації та параметрів емоційної дизрегуляції особистості юнацького віку

Відсутність критичного ставлення до власних переживань посилює стрес ($r=0,474$; $p \leq 0,01$) і проявляється у тривалому перебуванні в стані емоційного дискомфорту ($r=0,561$; $p \leq 0,01$). Юнаки та дівчата вказують на труднощі у розумінні почуттів та переживань, прагненні уникати напружених ситуацій ($r=0,498$; $p \leq 0,01$) через слабкі навички управління ними у взаємодії з іншими людьми та самопізнанні.

Менталізація тісно пов'язана з поняттям емпатії у характеристиці здатності особистості розуміти внутрішній світ іншої людини, її думок, почуттів і переживань. У той самий час, менталізація є більш широким поняттям, яке включає в себе не тільки емоційне розуміння, але й когнітивні процеси, передбачає більш високий рівень абстракції та розуміння причинно-наслідкових зв'язків у поведінці людей. Нами встановлено, що проникна здатність емпатійного реагування має негативний кореляційний зв'язок із труднощами менталізації ($r=-0,351$; $p \leq 0,01$), румінаціями ($r=-0,253$; $p \leq 0,01$) та копінгом уникання ($r=-0,221$; $p \leq 0,01$).

Когнітивна складова емпатійного процесу та менталізації мають близькість до поняття рефлексивності. За Л.А. Носко (2015), рефлексивність – це специфічна, унікальна психічна властивість, індивідуальна якість суб'єкта, яка структурує та інтегрує особистісні якості у цілісні синтети (констеляції), розвиваючи, збагачуючи і посилюючи їх на основі формування власних цінностей і принципів та визначення стратегії розвитку [2].

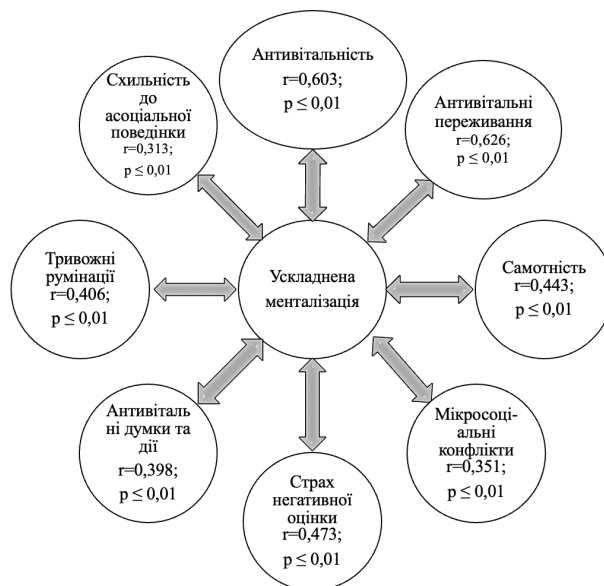


Рис. 3. Кореляційні плеяди ускладненої менталізації та параметрів антивitalності особистості юнацького віку

Спантиченість у розумінні власних спонукань, думок та мотивів діяльності та бар'єри міжособистісної взаємодії призводять до розвитку антивitalності та руйнують як психологічне благополуччя особистості, так і її ментальне здоров'я.

Кореляційний аналіз ускладненої менталізації (рис. 3) вказує на тісний значущий взаємозв'язок із антивitalністю ($r=0,603$; $p \leq 0,01$), суїцидальними думками та намірами ($r=0,398$; $p \leq 0,01$), антивitalними переживаннями ($r=0,626$; $p \leq 0,01$), почуттям самотності ($r=0,443$; $p \leq 0,01$), конфліктністю ($r=0,351$; $p \leq 0,01$), страхом негативної оцінки ($r=0,473$; $p \leq 0,01$), тривожними румінаціями ($r=0,406$; $p \leq 0,01$) та схильністю до ризикової протиправної поведінки ($r=0,313$; $p \leq 0,01$).

Висновки. Дослідження менталізації особистості юнацького віку дозволило констатувати, що переважна більшість юнаків та дівчат

володіють оптимальним середнім рівнем менталізації (71,33% опитаних), вони виявляють вправність у рефлексії власного життя та розумінні проявів поведінки інших людей, гнучкому вирішенні проблем та опануванні складними життєвими ситуаціями.

Водночас, щонайменше кожен п'ятий опитуваний юнак або ж дівчина має труднощі у менталізації (23,33%), а саме: труднощі в саморегуляції афекту (44,67%), що проявляється в імпульсивності сильних негативних емоцій; збідненому досвіді розпізнавання та диференціації внутрішніх станів та емоцій як своїх, так і інших осіб (31,33%); низькій критичності щодо співвіднесення індивідуумом власних психічних станів та зовнішньої реальності (29,33% опитаних); униканні роздумів про власний внутрішній стан, через страх особи бути поглинутою ними (42%). Для 42–44% опитаних юнаків та дівчат властиві обмеження власних реакцій на емпатогенну ситуацію, прояви індіферентних та егоцентричних ставлень, утруднене проникнення в афективні орієнтації інших людей та долучення до їх емоційного стану і нечутливість до психічних станів, відчуттів, думок, пози-

цій, установок іншої людини. У 26% юнаків та дівчат встановлена труднощі з рефлексією, що вказує на невміння молоді реконструювати й аналізувати структуру власної чи чужої думки; об'єктивувати зміст та опрацьовувати його в інтерпретацію.

Утруднена менталізація впливає на погіршення психологічного благополуччя особистості та обумовлює розвиток антивітальності у широкому спектрі проявів. Гострими ризиками ментального здоров'я юнацької молоді нами встановлено антивітальні переживання, а саме виразність неопосередкованих емоцій (28,67%), що характеризуються накопиченням сильних негативних емоцій у ситуаціях фрустрації, а також тривожні румінації (27,33%), що супроводжується ригідною фіксацією юнаків на негативних аспектах минулих ситуацій.

Ресурсами розвитку менталізації є психологічна підтримка сім'ї, оптимістичне прагнення успіху у майбутньому, розвиток морально-духовних цінностей та цінності фізичного здоров'я.

Перспективи подальших досліджень полягатимуть в обґрунтуванні ефективного впливу методу МВТ-психотерапії на розвиток менталізації особистості юнацького віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуссерль Е. Криза європейських наук і трансцендентальна феноменологія. Вступ до феноменологічної філософії. *Філософська думка*. 2002. № 3. С. 134–149.
2. Носко Л. А. Методологія поняття рефлексії як психолого-педагогічної категорії. *Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка*. Кам'янець-Подільський. 2015. Вип. 28. С. 354–364.
3. Семків І.І., Пелех І.В., Тимків Т.М., Кечур Р.В., Бардюк О.І. Динаміка розвитку менталізації у процесі застосування психологічної інтервенції з опорою на менталізацію: порівняння клінічної та неклінічної вибірки. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2024. № 1(35).
4. Турецька Х.І., Кунікевич Б.І. Україномовна адаптація опитувальника менталізації на неклінічній вибірці. *Габітус. Психологія особистості*. 2020. Випуск 17. С. 131–136.
5. Fonagy P., Allison E. What is mentalization? The concept and its foundations in developmental research. In N. Midgley & I. Vrouva (Eds.) *Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families*. 2012.
6. Gori A., Arcioni A., Topino E., Craparo G., Lauro R. Development of a New Measure for Assessing Mentalizing: The Multidimensional Mentalizing Questionnaire (MMQ). *Journal of Personalized Medicine*. 2021. № 11(4). P. 1–16.

REFERENCES:

1. Husserl, E. (2002). Kryza yevropeyskykh nauk i transtsendentalna fenomenolohiia. Vstup do fenomenolohichnoi filosofii. [The crisis of European sciences and transcendental phenomenology]. *Filosofska dumka*, (3), 134–149. [in Ukrainian]
2. Nosko, L. A. (2015). Metodolohiia poniattia refleksii yak psykholoho-pedahohichnoi katehorii. [Methodology of the concept of reflection as a psychological and pedagogical category]. *Problemy suchasnoi psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuuka*, (28), Kamianets-Podilskyi, 354–364. [in Ukrainian]
3. Semkiv, I.I., Pelekh, I.V., Tymkiv, T.M., Kechur, R.V., & Bardiuk, O.I. (2024). Dynamika rozvytku mentalizatsii u protsesi zastosuvannia psykholohichnoi interventsii z oporoio na mentalizatsiiu: porivniannia klinichnoi ta neklinichnoi

vybirky. [The dynamics of the development of mentalization in the process of applying a psychological intervention based on mentalization: a comparison of clinical and non-clinical samples]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. Seriiia «Pedagogika», Seriiia «Psykhologhiia», Seriiia «Medytsyna»*, 1 (35). [in Ukrainian].

4. Turetska, Kh.I., & Kunikeych, B.I. (2020). Ukrainomovna adaptatsiia opytuvalnyka mentalizatsii na neklinichnii vybirti. [Ukrainian-language adaptation of the mentalization questionnaire on a non-clinical sample]. *Habitus. Psykhologhiia osobystosti*, Vypusk 17, 131–136. [in Ukrainian].

5. Fonagy P., & Allison E. (2012). What is mentalization? The concept and its foundations in developmental research. In N. Midgley & I. Vrouva (Eds.) *Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families*. [in English].

6. Gori, A., Arcioni, A., Topino, E., Craparo, G., & Lauro, R. (2021). Development of a New Measure for Assessing Mentalizing: The Multidimensional Mentalizing Questionnaire (MMQ). *Journal of Personalized Medicine*, 11(4), P. 1–16. [in English].

ЗМІСТ

Сергій БАЖАН

ПРАВОВІ ЗАСАДИ ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ:
ОБ'ЄДНАННЯ УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК КЛАСТЕРНИЙ ПІДХІД.....3

Tatiana BRANITSKA, Oksana SHPORTUN, Nataliya LOGUTINA

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MANAGEMENT PROCESSES
BASED ON THE DISC TYPOLOGY.....14

Наталія БУТЕНКО, Олександр СПРИНЬ, Ірина МАЦЕЙКО

ІНТЕГРАЦІЯ ВАЛЕОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ У НАВЧАЛЬНІ ПРЕДМЕТИ..... 22

Людмила ДЗИГАЛЕНКО, Олена МАЛЯР

РОЛЬ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ
У ВПРОВАДЖЕННІ КОРЕКЦІЙНИХ МЕТОДИК У ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ.....28

Тайсія КОМАР, Віталій СИНЮК

АСЕРТИВНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР
ГАРМОНІЗАЦІЇ ВЗАЄМИН У СОЦІУМІ.....36

Ірина ЛАДАНІВСЬКА, Ольга ЗАДОРЖНА

КУЛЬТУРНО-ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА В ПРОФЕСІЙНОМУ
СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ..... 44

Олена МИКОЛАЙЧУК

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ:
ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД 49

Павло ПАВЛИГА

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ІТ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ
В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС УКРАЇНИ.....58

Оксана ПИСАРЧУК, Ольга ГЛАВАЦЬКА, Наталія РАТУШНЯК

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПОЧУТТЯ ГУМОРУ
В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 64

Михайло ТОМЧУК, Марія ЯЦЮК, Марія ПЕДОРЧЕНКО

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕНТАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....75

CONTENTS

Serhii BAZHAN

LEGAL BASIS FOR ESTABLISHING AND OPERATING
TECH EDUCATIONAL-SCIENTIFIC CLUSTERS IN UKRAINE.....3

Tatiana BRANITSKA, Oksana SHPORTUN, Nataliya LOGUTINA

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MANAGEMENT PROCESSES BASED
ON THE DISC TYPOLOGY.....14

Natalia BUTENKO, Oleksandr SPRYN, Iryna MATCEIKO

INTEGRATION OF VALEOLOGICAL KNOWLEDGE
IN EDUCATIONAL SUBJECTS.....22

Liudmyla DZYHALENKO, Olena MALIAR

THE ROLE OF POSTGRADUATE TEACHER TRAINING
IN THE IMPLEMENTATION OF REMEDIAL METHOD IN PRIMARY EDUCATION.....28

Taisiia KOMAR, Vitalii SYNIUK

ASSERTIVENESS AS A KEY FACTOR IN HARMONIZING
RELATIONSHIPS IN SOCIETY.....36

Iryna LADANIVSKA, Olga ZADOROZHNA

THE CULTURAL-HUMANISTIC PARADIGM IN THE PROFESSIONAL FORMATION
OF THE FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES.....44

Olena MYKOLAYCHUK

PROFESSIONAL BURNOUT OF MILITARY PERSONNEL:
FOREIGN EXPERIENCE.....49

Pavlo PAVLYHA

READINESS OF FUTURE BACHELORS IN IT TO IMPLEMENT CLOUD SERVICES
IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF UKRAINE.....58

Oksana PYSARCHUK, Olha HLAVATSKA, Nataliia RATUSHNIAK

THE METHODS OF FORMING A SENSE OF HUMOUR
IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE.....64

Mykhailo TOMCHUK, Mariia YATSIUK, Mariia PEDORCHENKO

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY MENTALIZATION
IN ADOLESCENT AGE.....75

НАУКОВИЙ ВІСНИК ВІННИЦЬКОЇ АКАДЕМІЇ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Серія «Педагогіка. Психологія»

Випуск 6

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Юрій Васильович Ковальчук

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 9,77. Замов. № 0125/074. Наклад 100 прим.

Підписано до друку 22.11.2024 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 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.