



Riga Nordic University

**PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL
RESEARCH, INNOVATIONS IN EDUCATION
AS A BASIS FOR SHAPING A MODERN
EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Scientific monograph

Volume 2



*Recommended for printing and distribution via Internet
by the Academic Council of Baltic Research Institute
of Transformation Economic Area Problems according
to the Minutes № 3 dated 25.03.2026*

REVIEWERS:

Romans Djakons – Doctor of Engineering, Professor, Academician, Chairman of the Board of Riga Nordic University;

Deniss Djakons – Doctor of Economics, Professor, Rector of Riga Nordic University;

Antonina Djakona – Doctor of Economics, Professor, Riga Nordic University.

Pedagogical and Psychological Research, Innovations in Education as a Basis for Shaping a Modern Educational Environment: Scientific monograph. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, Volume 2. 2026. 504 p.

CONTENTS

SECTION 1. THE SENSORIMOTOR BASIS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS (Melnyk V. M.).....	1
1. Sensorimotor development in ontogenesis and dysontogenesis.....	2
2. Problems of educational activities of schoolchildren with autism spectrum disorders.....	4
3. Sensorimotor integration as the basis for developing successful educational activities.....	6
SECTION 2. CREATING A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: INTERNATIONAL STANDARDS AND DOMESTIC PRACTICES FOR PREVENTING SEXUAL VIOLENCE (Melnychuk V. O.).....	13
1. International Experience and Educational Innovations in the Field of Sexual Violence Prevention.....	16
2. Institutional and Psychological and Pedagogical Strategies for Protecting Children from Sexual Violence.....	23
SECTION 3. PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF THE INFLUENCE OF THE DIGITAL ENVIRONMENT ON THE PSYCHO-EMOTIONAL STATE OF THE INDIVIDUAL (Melnychuk I. Ya.)	33
1. The digital environment as a determinant of psycho-emotional changes in personality	35
2. Empirical study of the impact of the digital environment on the psycho-emotional state and psychological well-being of individuals	46
SECTION 4. SELF-CONFIDENCE IN CONDITIONS OF COLLECTIVE TRAUMATIZATION AND SOCIAL CHANGES IN THE PROCESS OF PSYCHOSOCIAL FORMATION OF INDIVIDUAL MENTAL HEALTH (Melnychuk S. K.).....	62
1. Theoretical and Methodological Foundations of the Study of Self-Confidence under Conditions of Collective Trauma and Social Change Chapter	62
2. Psychological Determinants and Mechanisms of Personality Self-Confidence Formation in the Process of Psychosocial Development of Mental Health under Conditions of Collective Trauma	71

SECTION 5. DIDACTIC FEATURES OF VISUALIZATION PROCESSES IN THE STUDY OF HUMAN ANATOMY AT THE STAGES OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A PHYSICIAN (Miskiv V. A., Zhurakivska O. Ya., Kulinich-Miskiv M. O.).....		91
1. Didactic problems of visualization when studying human anatomy		92
2. Traditional visualization methods		93
3. Modern visualization methods.....		94
4. The role of visualization in reforming modern medical education.....		95
5. Student science circle as a form of in-depth visualization of anatomical knowledge.....		97
6. Methodological aspects of the effective use of visualization in anatomy		98
SECTION 6. DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES: PROSPECTS AND CONFIGURATIONS (Orlov O. P.).....		103
1. Transformational processes as systemic changes in society		104
2. Digitisation of education: digital ecosystem.....		114
SECTION 7. THE LIFE-DESIGN PARADIGM AS A METHODOLOGICAL FOUNDATION OF SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITY: THEORY, REFLECTION, PRACTICE (Pavlenko A. I., Stashuk O. O.).....		132
1. The Paradigmatic Dimension of Life-Design Pedagogy as an Interdisciplinary Basis of Social and Educational Practice		133
2. Reflective and Analytical Interpretation of Social Work and Social Pedagogy Practice through the Lens of the Life-Design Paradigm		138
SECTION 8. DIGITAL TRANSFORMATION OF THE LEARNING (Peretiaka N. O.).....		157
1. Theoretical Foundations of Using Kahoot.....		158
2. Methodology of Using Kahoot in Teaching Physics		161
3. Practical Results and Analysis of Kahoot's Effectiveness		165
SECTION 9. ACADEMIC CULTURE AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR DEVELOPING RESEARCH COMPETENCE IN PROSPECTIVE MASTER'S STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION IN DISTANCE LEARNING (Popova O. I., Lesyk A. S.)		180
1. Academic Culture in Higher Education Quality Assurance: Content, Components, and Academic Integrity.....		183
2. Research Competence of Prospective Primary School Teachers and the Specifics of Its Development in Distance Learning.....		186

3. Pedagogical Conditions, Tools, and Outcomes of Developing Research Competence	188
SECTION 10. ART THERAPY TECHNIQUES AS TOOLS FOR TRANSFORMING AND VERIFYING THE PARAMETERS OF THE “I” IMAGE (Potiuk S. V.).....	
1. Art therapy as a method of verifying personality parameters	202
2. Psychological techniques for transforming the image of the self through art.....	203
3. Empirical study of the use of art therapy technologies as a tool for transforming and verifying the parameters of the “I” image	206
SECTION 11. DELAYED SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN: CAUSES, CONSEQUENCES, WAYS TO OVERCOME (Ribtsun Yu. V.).....	
1. Possible causes of delayed speech development in children	223
2. Speech therapy massage as a means of harmonizing the emotional and speech development of children with speech delay.....	224
SECTION 12. DIDACTIC MODEL OF FORMATION OF MOTIVATIONAL AND SPEECH ACTIVITY IN CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS BY MEANS OF INTERACTIVE COMPUTER PROGRAMS (Savinova N. V., Berehova M. I., Savinova H. V.)	
1. Theoretical and methodological principles of the didactic model of formation of motivational success in children with severe speech disorders.....	240
2. Didactic model of formation of motivational success in children with severe speech disorders by means of interactive computer programs	241
3. Monitoring of the effectiveness of the implemented didactic model of formation of motivational success in children with severe speech disorders by means of interactive computer programs	247
4. Peculiarities of motivational success in children with severe speech disorders	251
SECTION 13. DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCIES OF MEDICAL AND PHARMACEUTICAL PROFESSIONALS THROUGH PROBLEM-BASED LEARNING (Snisar O. A., Kukhniuk O. V., Lifer K. O.).....	
1. Alignment of problem-based learning methods with the requirements of higher medical and pharmaceutical education standards	260

2. Specific features of applying problem-based learning methods to develop core competencies of future medical and pharmaceutical professionals	264
SECTION 14. METHODOLOGICAL APPROACHES IN MODERN HIGHER SCHOOL PEDAGOGY (Stebliuk S. V.).....	
1. Methodological approaches in higher education pedagogy: theoretical analysis	275
2. Practical implementation of methodological approaches in higher education pedagogy	282
SECTION 15. CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL IMPACT OF ART THERAPY TECHNIQUES ON CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS AND THEIR ROLE IN PSYCHOSOCIAL ADAPTATION (Sukhoviienko N. A., Lytvyn I. M.).....	
1. Basic ideas, principles and directions of art-therapy as a direction of correctional and developmental influence on children with special educational needs	295
2. Selection of art therapy methods in accordance with the nosological characteristics of children with OOP and the tasks of correctional and developmental work and psychosocial adaptation.....	301
SECTION 16. ART THERAPY AS A TOOL FOR PROCESSING WAR TRAUMA (Teslenko M. M., Shevchuk V. V., Klevaka L. P.).....	
1. The Psychological and Neurobiological Nature of Psychotraumatization in Conditions of War	313
2. Art Therapy as an Effective Tool for Overcoming Individual and Collective Psychological Trauma	320
SECTION 17. PSYCHOLOGICAL RECOVERY FROM COMBAT TRAUMA: MECHANISMS OF POST-TRAUMATIC GROWTH IN THE PSYCHOLOGY OF MILITARY PERSONNEL AND THE ROLE OF VIRTUAL REHABILITATION PROGRAMS (Fedorenko Yu. A.).....	
1. Theoretical and practical aspects of post-traumatic growth and digital technologies for the rehabilitation of military personnel	335
2. Methodological and applied measures of psychological recovery: from diagnosis to virtual transformation	339
3. Practical transformation and predictive models of post-traumatic growth: from clinical cases to digital algorithms.....	341

SECTION 18. THE USE OF PRIMEVAL FORESTS AS AN EDUCATIONAL RESOURCE IN THE DEVELOPMENT OF ENVIRONMENTAL AND NATURAL SCIENCE COMPETENCIES (Feketa I. Yu.).....	347
1. Conceptual foundations of natural science competence formation in learners	348
2. Primeval Forest ecosystems as an educational resource	354
3. A model for integrating Primeval Forests into the educational process	357
SECTION 19. CIVIC EDUCATION IN AN INSTITUTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION: METHODOLOGICAL TOOLS (Khoma O. M.)	
1. Modern approaches to the development of civic education and the formulation of the goals and objectives of the study	370
2. Civic education as a subject in an institution of general secondary education	373
3. Methodological features of teaching civic education to students	377
SECTION 20. THE CORPS OF ROYAL ENGINEERS OF THE BRITISH ARMY: HISTORY AND INNOVATIONS IN EDUCATION (Khomenko Ye. V., Sviatlichnyi I. V., Bondar V. Yu., Yemeljanova S. M.).....	389
1. The Genesis of the Historical Development of the Corps of Royal Engineers of the British Army	391
2. Educational Innovations in the Corps of Royal Engineers of the British Army	395
SECTION 21. ACADEMIC WRITING AND PUBLIC SPEAKING IN THE FORMATION OF EFFECTIVE INTERGROUP COMMUNICATIONS OF POLITICAL AND ECONOMIC LEADERS (Khomych V. I., Tolochko S. V.).....	409
1. Analyzing theoretical and methodological approaches to the study of academic writing and public speaking in the context of social communication psychology, intergroup relations, and media psychology	411
2. Key concepts of academic writing, public speaking and intergroup communication in political and economic discourse.....	414
3. Socio-psychological and psycholinguistic factors of the effectiveness of academic writing and public speaking of political and economic leaders.....	417

4. Integration of academic writing and rhetorical practices in the professional training of future specialists in political leadership and economic diplomacy	422
SECTION 22. METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN INTER-SCHOOL RESOURCE CENTERS	
(Chystiakova L. O., Maklakov K. O.)	434
1. Theoretical Foundations of Methodological Training of Technology Teachers for Activity in Inter-School Resource Centers	435
2. The Course “Theory and Methodology of Technology Education” as the Methodological Core of Teacher Training for Work in Inter-School Resource Centers	440
3. Elective Discipline as a Means of Forming Methodological Readiness of Future Technology Teachers for Activity in Inter-School Resource Centers	445
SECTION 23. PRODUCTIVITY OF THE APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF BASIC COMPETENCES OF MEDICAL EDUCATION STUDENTS WHEN STUDYING THE DISCIPLINE “UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE” (Shevchenko O. M., Leshchenko T. O.)	
1. The emergence of the preconditions for the problem and the formulation of the problem	451
2. Digital tools used to create learning tasks for the discipline “Ukrainian as a Foreign Language”	453
SECTION 24. TEACHING FUTURE LAWYERS ESP USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES (Shevchenko Yu. V., Bykonina O. P.)	
1. Theoretical foundations of the competence-based approach in foreign language education.....	468
2. Theoretical foundations of teaching English for specific purposes to future lawyers	469
	477

СЕНСО-МОТОРНА ОСНОВА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Мельник В. М.

ВСТУП

Сприятливі умови для всіх долучених у певному процесі можливі завдяки об'єднанню важливих особистісно зумовлених внутрішніх і зовнішніх факторів середовища. Доступність всебічного навчання, виховання й розвитку всіх людей без винятку є ключовою ідеєю принципу інклюзивності в освіті, зокрема для такої широкої категорії учасників освітнього процесу як для осіб з розладами аутистичного спектра.

Розлади аутистичного спектра не є ізольованим порушенням розвитку, а вважаються групою тісно пов'язаних між собою дизонтогенетичних проявів, які мають спільні властивості. Множинний характер проявів аутизму діагностується через стійкий дефіцит в трьох основних сферах функціонування: соціальна взаємодія, мовленнєво-комунікативні навички та наявність повторюваної поведінки. Кожен з них проявляється вкрай індивідуально та гетерогенно в широкому спектрі комбінацій і діапазонів тяжкості станів, що суттєво ускладнює обстеження, прогнозування та планування програми втручання. Одна з ключових особливостей РАС, порушення комунікації, негативно позначається на взаємодії з людьми, що ставить під загрозу їхні соціальні та адаптаційні навички¹.

Останні оновлення діагностичних критеріїв офіційно визнають сенсорні та рухові дисфункції в якості ключової ознаки аутизму. Показники моторних навичок у дітей з РАС підтверджують, що приблизно 80% мають чітко виражені порушення. Частота виникнення атипової сенсорної чутливості досягає 69–95%².

Попередні дослідження також продемонстрували наявність різноманітних проблем діяльності аналізаторних систем у випадку

¹ Boyle B., Arnedillo-Sanchez I. The Inclusion of Children on the Autism Spectrum in the Design of Learning Technologies: A Small-Scale Exploration of Adults' Perspectives. *Frontiers in Education*. 2022. Vol.7. 13 p.

² Woodard C.R., Goodwin M.S., Zelazo P.R., Aube D., Scrimgeour M., Osthoff T., Brickley M.A comparison of autonomic, behavioral, and parent-report measures of sensory sensitivity in young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*. Vol. 6. 2012. P. 1234–1246.

аутичного розвитку, таких як гіперчутливість та/або гіпочутливість у всіх сенсорних сферах, неточності у пропріоцептивних функціях тіла³.

Надалі порушення обробки сенсорної інформації спотворюють розвиток мовлення, загальної та дрібної моторики, соціальної поведінки⁴. Систематизація вичерпної кількості розладів сенсорної сфери практично неможлива, позаяк вона представлена широким клінічним переліком дисфункцій на рівні з відсутністю уніфікованих діагностичних критеріїв і термінології, фаховою підготовкою спеціалістів⁵.

Враховуючи, що провідним видом діяльності молодших школярів є навчання, доступність та адаптація в закладі освіти є передумовою соціалізації людини. Звідси постає актуальна потреба вивчення сенсомоторного розвитку дітей шкільного віку та зокрема учнів з аутизмом задля розбудови успішної траєкторії освітньої діяльності, що стане запорукою не лише опанування академічними навичками, а насамперед безпечного та продуктивного відвідування середовища серед однолітків.

1. Сенсо-моторний розвиток в онтогенезі та дизонтогенезі

Згідно з нейрофізіологічною періодизацією забезпечення нормальної рухової активності, пов'язаної з дозріванням сенсомоторної кори головного мозку, а також аферентно-еферетних шляхів, безпосередньо залежить від діяльності аналізаторної системи. Якщо у ранньому віці моторні акти є хаотичними та майже безконтрольними, то з посиленням роботи мозкових центрів сенсомоторної кори закономірно вдосконалюється точність, саморегуляція та скоординованість дій⁶.

Перші перцептивні образи немовляти можуть закріпитися після елементарних практичних дій, за рахунок чого реалізується накопичення перцептивного досвіду. Виокремлення соціальних заохочень в поєднанні з інтеграцією сенсорних стимулів різної модальності слугують яскравим маркером вроджених базових перцептивних схем⁷, тобто доказом становлення показників психо-фізичних норм з раннього віку.

³ Simon D.M., Wallace M.T. Dysfunction of sensory oscillations in Autism Spectrum Disorder. *Neuroscience and biobehavioral reviews*. 2016. Vol.68. P. 848–861.

⁴ Варивода К.С. Сенсорна інтеграція як ключовий компонент нейропсихологічної корекції дітей з розладами спектра аутизму. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 12 (30). С. 609–622.

⁵ Woodard C.R., Goodwin M.S., Zelazo P.R., Aube D., Scrimgeour M., Osthloff T., Brickley M.A. comparison of autonomic, behavioral, and parent-report measures of sensory sensitivity in young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*. Vol. 6. 2012. P. 1234–1246.

⁶ Дегтяренко Т.В., Ковиліна В.Г. Психофізіологія раннього онтогенезу: підручник. *Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського*, 2011. 354 с.

⁷ Когутяк Н.М. Закономірності перцептивного розвитку в ранньому онтогенезі: на межі нормативів. *Психологія особистості*. 2016. № 1.С. 182–190.

Типовий розвиток дозволяє дітям до шести років покращити виконання рухів через наслідування оточуючих, пізнання предметів завдяки маніпуляціям обох рук, підкріплене яскравими емоційними реакціями. Близько семирічного віку передовим джерелом інформації дитини стають вестибулярні та шкірно-кінестетичні відчуття, реалізація яких на рівні з імпульсам вестибулярно-мозочкової нейродинамічної системи забезпечує тонічні рефлекси та рівновагу⁸.

Натомість в осіб з аутизмом спостерігаються суттєві відмінності моторної поведінки порівняно з показниками типового розвитку, які можна умовно поділити на дві категорії: моторні стереотипії (ритмічне махання руками, розгойдування тілом) та порушення самоконтролю й координації рухів (наприклад, нестабільність постави, неузгоджені рухи очей, рук і ніг). Поширеність клінічно значущих моторних особливостей в осіб із РАС коливається в межах від 50% до 95%, що охоплює численні аспекти – функціональна мобільність, фізична активність, компетентність у виконанні побутових справ⁹.

Від раннього віку у малюків з аутизмом відзначається достатній рівень механічної пам'яті (разом з проблемами довільної), що створює опору накопичення емоційних переживань. Як правило, сенсорна інформація зберігається у свідомості таких дітей цілими блоками, тому застосовується шаблонно за зразком ситуації, в якій була засвоєна. Це пояснює їх схильність до багаторазового повторення одноманітних звуків і слів, здатність точно відтворювати рухові та ігрові дії, а також труднощі перенесення здобутих умінь в аналогічні ситуації¹⁰. Проте навіть вправні моторні акти не спрямовані на соціальну взаємодію, якраз навпаки рухові дисфункції становлять суттєвий бар'єр у реалізації повсякденних навичок самообслуговування, а також гальмують соціальний та когнітивний розвиток.

Важливим маркером осіб з аутизмом є дистонія скелетних м'язів. Гіпертонус м'язів ніг може проявлятися внаслідок емоційного збудження і проявлятися через ходіння навшпиньки. Підвищений тонус змушує транспортувати у м'язи більше крові, тому навіть за відсутності болісних відчуттів, за деякий час мозок усуває здатність відчувати дискомфорт з цієї ділянки. Водночас в цієї людини можна спостерігати, наприклад, гіпотонус м'язів рук, особливо передпліччя, що утруднює

⁸ Дегтяренко Т.В., Ковиліна В.Г. Психофізіологія раннього онтогенезу : підручник. Одеса: ПНІТУ імені К. Д. Ушинського, 2011. 354 с.

⁹ Miller H.L., Licari M.K., Bhat A., Aziz-Zadeh L.S., Van Damme T., Fears N.E., Cermak S.A., Tamplin P.M. Motor problems in autism: Co-occurrence or feature? *Developmental medicine and child neurology*. 2024. Vol. 66(1). P. 16–22.

¹⁰ Пахомова Н.Г., Кононова М.М. Спеціальна психологія : навчальний посібник. Полтава. 2015. 357 с.

керування кистю і пальцями. Так, виникає порушення адекватної чутливості та чіткого управління кінцівками¹¹. Тому, в поєднанні з обмеженням комунікативних здібностей, діти з аутизмом замість самостійного виконання або висловлення прохання, зазвичай мовчки тягнуть навколишніх в потрібному напрямку, вкладають предмети в руки, намагаються саме рукою дорослого виконати певну дію з ними.

2. Проблеми освітньої діяльності школярів з розладами аутистичного спектра

Після дошкільного віку настає період молодшого шкільного віку (з 6 до 11 років), що характеризується активною навчальною діяльністю. В осіб з аутизмом цей проміжок часу особливий не лише запуском нового статусу школяра на рівні з типовими однолітками, а й початком інтенсивного долучення в інклюзивний громадський простір, наповнений новими сенсорними подразниками, незнайомими людьми, чіткими правилами і нормами поведінки.

Залучення учнів з аутизмом у систему спільного освітнього простору вимагає посилення кадрової політики стосовно підготовки спеціальних робітників і підвищення кваліфікації, додаткового фінансування, впровадження оновлених технологій організації навчального процесу, розроблення програм діяльності установ інклюзивного формату, налагодження командної роботи¹².

Численні поведінкові та когнітивні особливості школярів з аутизмом суттєво позначаються на розбудові їхньої навчальної програми, тому існує висока необхідність врахування низки компонентів вдалого освітнього процесу та компенсації потреб таких учнів. До прикладу, Schaaf R.C. надає такий перелік ключових обмежень, які зазвичай демонструють діти з порушеннями сенсорної модуляції, зокрема з РАС: обмежені здібності соціальної взаємодії, труднощі з навичками самообслуговування; підвищена тривожність, порушення контролю уваги та саморегуляції¹³. До того ж, діти шкільного віку з аутизмом можуть демонструвати конкретне або буквальне мислення, виявляти проблеми з інтерпретацією власних і сторонніх емоцій. Іноді помітний

¹¹ Ярмола Н.А., Коваль-Бардаш Л.В., Компанець Н.М., Квітка Н.О., Лапін А.В. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник. Київ. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2020. 208 с.

¹² Климус Т.М. Особливості навчання дітей з розладами спектру аутизму та порушенням сенсорної системи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 3. С. 184–190.

¹³ Schaaf R.C., Miller L.J., Seawell D., O'Keefe S. Children with disturbances in sensory processing: A pilot study examining the role of the parasympathetic nervous system. *American Journal of Occupational Therapy*. 2003. Vol. 57. P. 442–449.

інтерес до однолітків, але школярам з розладами аутичного спектра бракує розмовних навичок і відповідного соціального досвіду¹⁴.

Своєрідність реакції на сенсорні подразники в осіб з РАС виражається в яскравій розбіжності зворотних дій на соціальні та фізичні стимули. Супутніми проявами вважають дезорієнтація у просторі, спотворення цілісного уявлення про реальний світ, адже пріоритетом є виокремлення окремих сенсорних якостей (звук, форма, колір і фактура оточуючих предметів)¹⁵. Такі проблеми дітей з аутизмом надалі призводять до обмеженого опанування навчальної програми.

Згідно з дослідженнями Мойсеєнко І.М., переважна частина труднощів академічної складової навчання учнів початкових класів з аутизмом пов'язана з недостатньою функціональністю перцептивних процесів. Вчителі відзначають спотворення написаних графічних елементів, до прикладу, викривлення літер, цифр та умовних позначень. Первинною причиною цих явищ називають знижене вміння імітації дій, повторення рухів, наслідування поведінки зі сторони дитини з РАС. Саме цей чинник значним чином ускладнює закріплення базових передумов навчання на рівні з виконанням правил перебування у закладі освіти, спокійно переходити до нових справ, злагоджено взаємодіяти з однокласниками та педагогами¹⁶.

Сенсорні потреби як каталізатори неприйнятних поведінкових реакцій зазвичай ігноруються або не розглядаються через нестачу компетентності учасників психолого-педагогічного супроводу щодо оцінки першопричин і відповідно вибору адекватної стратегії втручання. Педагоги, психологи й батьки можуть бути недостатньо обізнаними в тому, що сенсо-моторні труднощі викривлюють реакції на стимули та провокуються акти небажаної поведінки, яку здебільшого вважають проблемною, агресивною або руйнівною внаслідок помилкового виховання¹⁷.

Окрім того, варто враховувати, що порушення обробки сенсорної інформації згубно впливають на фізичну сферу розвитку, оскільки позначаються на автоматизації рухів загальної та дрібної моторики.

¹⁴ Hodges H., Fealk C., Soares N. Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational pediatrics*. 2020. 9. (Suppl 1), S55–S65.

¹⁵ Пахомова Н.Г., Кононова М.М. Спеціальна психологія : навчальний посібник. *Полтава*. 2015. 357 с.

¹⁶ Мойсеєнко І.М. Теоретичні аспекти дослідження проблем сенсорної діяльності дітей дошкільного віку із порушенням аутичного спектра. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 2 (94). С. 79–81.

¹⁷ Климус Т.М. Особливості навчання дітей з розладами спектру аутизму та порушенням сенсорної системи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 3. С. 184–190.

Так, задля злагодженої роботи двох рук потрібна міжпівкульна координація, однак у людини з РАС спрацьовує базований асиметричний шийно-тонічний рефлекс, що змушує працювати виключно однією рукою. Виходить, індивід зникає користуватись лише доступною однією рукою, яка розміщена в полі зору, поки іншу руку відставляє, складає чи ховає¹⁸. Закономірно це явище патогенно відображається на функціонуванні зорово-моторної координації і відповідно на формування навичок писемного мовлення під час опанування освітнього компонента.

Особливі освітні потреби учнів з аутизмом яскраво помітні при оволодінні графічними навичками внаслідок дефіциту зорового орієнтування (до прикладу, не можуть відділити рядок, клітинку, стовпчик), імпульсивності та хаотичності рухів руки (викривлення зображення літери, нерівномірність натиску, з'єднання елементів літер у слові)¹⁹. Можна відзначити збільшення частоти явища дзеркального відтворення графічних знаків, що пояснюється динамічною зміною структури психічних процесів у процесі закріплення свідомого засвоєння просторових принципів організації графічної діяльності, одної з найважливіших процедур початку освітньої діяльності²⁰.

3. Сенсо-моторна інтеграція як основа розбудови успішної освітньої діяльності

У психології розрізняють зорову, слухову, тактильну, нюхову та смакову модальності, яка позначає приналежність до певного аналізатору. Людський організм є полімодальним, оскільки не просто відображає об'єктивну дійсність через зовнішні фізичні явища, а здатен аналізувати власні подразники. Так, відокремлюють модальності перцепції внутрішніх органів (вестибулярна, больова, пропріоцептивна, температурна), що допомагає розпізнавати біль, голод, спрагу, тиск, динаміку рухів, соматичні відчуття. Полімодальність сприймання базується на поєднанні сенсорних властивостей з метою створення цілісного образу про предмет чи явищ²¹.

¹⁸ Ярмола Н.А., Коваль-Бардаш Л.В., Компанець Н.М., Квітка Н.О., Лапін А.В. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник. Київ. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2020. 208 с.

¹⁹ Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодідактики: підручник для вищих навчальних закладів. К.: «Каравела», 2017. 316 с.

²⁰ Ярмола Н.А., Коваль-Бардаш Л.В., Компанець Н.М., Квітка Н.О., Лапін А.В. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник. Київ. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2020. 208 с.

²¹ Єфіменко О.С. Поняття «полімодальність»: сучасні погляди, перспективи організації досліджень мовленнєвих порушень. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 8. С. 52–58.

Підходи до компенсаторного втручання при аутизмі повинні включати стратегії управління сенсорною поведінкою, щоб покращити повсякденну діяльність та участь у громадських заходах. Через комунікативні труднощі людей з аутизмом досі важко досконало встановити сенсорний профіль їхнього організму, педагогам і спеціальним психологам доводиться опиратися на зовнішні прояви, як-от, поведінка під час прийому їжі, різних способів самообслуговування. Цікаво відзначити, що в однієї особи може змінюватися кілька типів сенсорних порушень протягом життя або навіть одночасно в короткий часовий проміжок²².

Про важливість систематизації відчуттів у цілісні перцептивні образи у своїх працях детально описала американська нейропсихологня Жан Аугес, засновниця теорії сенсорної інтеграції. Терапія сенсорно-інтегративного підходу передбачає нормалізацію перцептивних функцій та корекції дисфункціональних механізмів обробки інформації для гармонійного соціально-когнітивного розвитку дитини з аутизмом шляхом ігрової взаємодії.²³ Аугес Ж. довела зв'язок між недостатньою обробкою сенсорних подразників і труднощами в навчанні, а саме перебування в фізичному просторі, що суперечить нейрофізіологічним і соматосенсорним потребам здобувача освіти²⁴.

Метою корекційної програми вихованців з РАС є закріплення контрольованого сенсорного враження, тобто розбудова модуляції, організації та узагальнення інформації про навколишнє середовище на рівні нервової системи. Втручання терапевта із сенсорної інтеграції в подальшій перспективі надає можливість урізноманітнити варіанти соціальної взаємодії, розширити обсяг академічних навичок та розширити самостійність дитини завдяки кращому стану сенсомоторного розвитку²⁵.

Окрім цього, нормальна перцепція простору і часу сприяє поглибленню та ускладненню комплексних суцесивних функціональних структур, що надалі запобігатиме проявам повільного включення

²² Posar A., Viscont, P. Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. *Jornal de Pediatria*. 2018. Vol.94. P. 342–350.

²³ Когутяк Н.М. Закономірності перцептивного розвитку в ранньому онтогенезі: на межі нормативів. *Психологія особистості*. 2016. № 1. С. 182–190.

²⁴ Климус Т.М. Особливості навчання дітей з розладами спектру аутизму та порушенням сенсорної системи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 3. С. 184–190.

²⁵ Vakulenko Y. Sensory integration therapy possibilities and limitations for children with autism spectrum disorder. *European journal of education and applied psychology*. №1. 2020. P. 17–21.

у виконання завдання, появи загальної розгальмованості, імпульсивності дій, афективних спалахів²⁶.

Спеціальні психологи, педагоги та батьки дітей з розладами аутистичного спектра визнають потенціал комп'ютерних технологій в освітній траєкторії через розвиток спілкування з іншими учасниками навчального процесу, посилення саморегуляції та самооцінки. Застосування ІКТ демонструє покращення емоційного інтелекту, зниження частоти повторюваних поведінкових реакцій, розширення словникового запасу дітей з аутизмом. Індивідуальні заняття в ігровій формі дозволяють засвоїти різні властивості та характеристики предметів, тому взаємодія фахівця й підопічного з аутичним розвитком завдяки принципам доступного пояснення, наочності та виконання за наслідуванням сприяє розширенню сенсорного досвіду²⁷.

Ба більше, вагома роль надається облаштуванню класу як фізичного середовища, що враховує різні сенсорні потреби усіх учнів. Будь-який сенсорний інструмент, призначений для зменшення стресової реакції та стабілізації загального стану користувача, важливо природно додавати у шкільний графік дітей та педагогічних працівників протягом дня. Надалі елементи сенсорної інтеграції посилює адаптивні спроможності, функціональність у побутових і навчальних справах²⁸.

Гальчин К.С. наголошує на важливості своєчасно запроваджених комплексних заходів задля розвитку комунікативно-мовленнєвих і інтелектуальних здібностей, нормалізації сенсорного стану, що полегшує інтеграцію осіб з особливими потребами в соціум. Мультидисциплінарний підхід на всіх етапах супроводу дітей з РАС полягає в залученні фахівця з ранньої діагностики (спеціального психолога або психіатра), а також логопеда, спеціального педагога, соціального працівника, медичного співробітника (невролога, педіатра, реабілітолога, фізіотерапевта). Така структура забезпечує простежується тісний взаємозв'язок між ланками виявлення аутизма до практичної підтримки родин: центри соціальної реабілітації, медичної

²⁶ Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. К.: «Каравела», 2017. 316 с.

²⁷ Boyle B., Arnedillo-Sanchez I. The Inclusion of Children on the Autism Spectrum in the Design of Learning Technologies: A Small-Scale Exploration of Adults' Perspectives. *Frontiers in Education*. 2022. Vol.7. 13 p.

²⁸ Климус Т.М. Особливості навчання дітей з розладами спектру аутизму та порушенням сенсорної системи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 3. С. 184–190.

консультації, громадські організації, благодійні фонди, обласні заклади освіти та науки²⁹.

Отже, це дозволить уникнути значного сповільнення чи обмеження при засвоєнні навчального матеріалу, усунути ймовірність виникнення небажаної, проблемної та навіть руйнівної поведінки, а натомість допоможе розбудувати середовище гармонійного розвитку школярів в умовах освітньої діяльності.

ВИСНОВКИ

Розладами аутистичного спектра називають наскрізне порушення розвитку, яке позначається на мовленні, міжособистісній взаємодії та адаптації в зовнішньому середовищі, що в комплексі ускладнюють соціалізацію людини. Труднощі з координацією, моторикою, затримка нормативних етапів проявляються з раннього дитинства та негативно позначаються на подальшому психо-фізичному розвитку. Для залучення особи з аутизмом у спільний простір з метою здобуття соціальної компетентності важливо враховувати її сильні та слабкі сторони, актуальні потреби, вікові та індивідуальні особливості.

Враховуючи, що провідною діяльністю молодшого шкільного віку є навчальна, а заклад освіти складає вагомую частину зростання дитини від 6 до 11 років, саме облаштування сприятливого освітнього середовища виступає метою спеціальних педагогів і психологів у контексті підтримки учнів з аутизмом. Ключове завдання цього процесу полягає у вирішенні ряду проблем організації інклюзивного навчання за участі школярів з аутизмом, від законодавчої основи та підготовки спеціалістів на рівні держави до організації внутрішньої політики школи. Вдало підібрані діагностичні методи і прийоми компенсаторного впливу з боку команди психолого-педагогічного супроводу вибудовують правильну стратегію планування освітньої діяльності дитини з РАС.

Комплексний підхід організації багатокомпонентного навчального простору школярів з аутизмом має базуватися на врахуванні їхнього сенсорного профілю, що суттєво позначається на поведінкових явищах як віддзеркалення реакції мозку на зовнішні стимули. Практики зі сфери спеціальної психології підтверджують значення нормалізації сенсо-моторного стану задля покращення якості мовленнєво-комунікативних навичок, засвоєння навчальних умінь.

Задоволення індивідуальних сенсорних потреб учня з розладами аутистичного спектра в процесі розбудови освітньої діяльності є

²⁹ Гальчин К.С. Мультидисциплінарний підхід у дитячій психіатрії щодо надання допомоги дітям з розладами аутистичного спектру. *Збірник наукових праць співробітників НМАПО ім. П. Л. Шупика*. 2015. Вип. 24(4). С. 86–97.

запорукою успішного перебування в закладі, виконання завдань, слідування інструкцій, спілкування з ровесниками та дорослими, що зрештою становить основу соціалізації та високоякісного життя людини у майбутньому.

АНОТАЦІЯ

Текст розкриває поняття сенсо-моторної інтеграції організму з точки зору нейрофізіологічної взаємодії між аналізаторами та мозковими центрами обробки сенсорної інформації з відповідною зворотною реакцією. Проаналізовано особливості послідовного формування перцептивних образів у немовлят типового онтогенезу й у випадку встановленого аутизму. Описано можливі варіанти комунікативних, когнітивних і поведінкових явищ внаслідок сенсорної дезінтеграції в осіб з розладами аутистичного спектра.

В статті обґрунтовано виникнення низки проблем розбудови освітньої діяльності молодших школярів з аутизмом, враховуючи їхні властивості відчуттів і сприймання стимулів зовнішнього й внутрішнього середовища. Як правило, порушення полімодальності викликає викривлене уявлення про характеристики предметів і явищ об'єктивної дійсності, що відбувається внаслідок підвищеної або зниженої чутливості аналізаторних систем тіла. У результаті педагогічним колективом закладу спостерігаються прояви проблемної чи навіть руйнівної поведінки, які суттєво ускладнюють соціалізацію серед однолітків і безпосередньо здійснення освітньої діяльності.

Тому в тексті запропоновано застосування методу сенсорної інтеграції за авторством Jean Ayres задля нормалізації роботи аналізаторних систем організму дитини з аутизмом. Така технологія сприятиме налагодженню обробки даних від подразника та підбору адекватної відповіді за вказівкою мозкових ділянок, тобто прилаштування до умов певного оточення. Доведено, сенсо-моторна інтеграція забезпечує базис успішної освітньої діяльності школярів з розладами аутистичного спектра.

Література

1. Boyle B., Arnedillo-Sanchez I. The Inclusion of Children on the Autism Spectrum in the Design of Learning Technologies: A Small-Scale Exploration of Adults' Perspectives. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. 13 p.
2. Hannant P., Cassidy S., Tavassoli T., Mann F. Sensorimotor Difficulties Are Associated with the Severity of Autism Spectrum Conditions. *Frontiers in Education*. 2016. Vol.10 (28). 14 p.

3. Hodges H., Fealk C., Soares N. Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational pediatrics*. 2020. 9. (Suppl 1), S55–S65.
4. Miller H.L., Licari M.K., Bhat A., Aziz-Zadeh L.S., Van Damme T., Fears N.E., Cermak S.A., Tamplain P.M. Motor problems in autism: Co-occurrence or feature? *Developmental medicine and child neurology*. 2024. Vol. 66(1). P. 16–22.
5. Posar A., Viscont, P. Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. *Jornal de Pediatria*. 2018. Vol. 94. P. 342–350.
6. Schaaf R.C., Miller L.J., Seawell D., O’Keefe S. Children with disturbances in sensory processing: A pilot study examining the role of the parasympathetic nervous system. *American Journal of Occupational Therapy*. 2003. Vol. 57. P. 442–449.
7. Simon D.M., Wallace M.T. Dysfunction of sensory oscillations in Autism Spectrum Disorder. *Neuroscience and biobehavioral reviews*. 2016. Vol.68. P. 848-861.
8. Vakulenko Y. Sensory integration therapy possibilities and limitations for children with autism spectrum disorder. *European journal of education and applied psychology*. №1. 2020. P. 17–21.
9. Woodard C.R., Goodwin M.S., Zelazo P.R., Aube D., Scrimgeour M., Ostholtthoff T., Brickley M.A comparison of autonomic, behavioral, and parent-report measures of sensory sensitivity in young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*. Vol. 6. 2012. P. 1234–1246.
10. Варивода К.С. Сенсорна інтеграція як ключовий компонент нейропсихологічної корекції дітей з розладами спектра аутизму. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 12 (30). С. 609–622.
11. Гальчин К.С. Мультидисциплінарний підхід у дитячій психіатрії щодо надання допомоги дітям з розладами аутистичного спектру. *Збірник наукових праць співробітників НМАПО ім. П. Л. Шупика*. 2015. Вип. 24(4). С. 86-97.
12. Дегтяренко Т.В., Ковиліна В.Г. Психофізіологія раннього онтогенезу: підручник. *Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського*, 2011. 354 с.
13. Єфіменко О.С. Поняття «полімодальність»: сучасні погляди, перспективи організації досліджень мовленнєвих порушень. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 8. С. 52–58.
14. Климус Т.М. Особливості навчання дітей з розладами спектра аутизму та порушенням сенсорної системи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 3. С. 184–190.

15. Когутяк Н.М. Закономірності перцептивного розвитку в ранньому онтогенезі: на межі нормативів. *Психологія особистості*. 2016. № 1. С. 182–190.

16. Мойсеєнко І.М. Теоретичні аспекти дослідження проблем сенсорної діяльності дітей дошкільного віку із порушенням аутичного спектра. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 2 (94). С. 79–81.

17. Пахомова Н.Г., Кононова М.М. Спеціальна психологія : навчальний посібник. *Полтава*. 2015. 357 с.

18. Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник для вищих навчальних закладів. *К.*: «Каравела», 2017. 316 с.

19. Ярмола Н.А., Коваль-Бардаш Л.В., Компанець Н.М., Квітка Н.О., Лапін А.В. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі / навчально-методичний посібник. *Київ*. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України. 2020. 208 с.

Information about the author:

Melnyk Veronika Mykolaivna,

Postgraduate Student at the Departament of Personality Psychology
and Social Practices

Faculty of Psychology, Social Work and Special Education

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University

18/2 Bulvarno-Kudriavska str., Kyiv, 04053, Ukraine

ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: МІЖНАРОДНІ СТАНДАРТИ ТА ВІТЧИЗНЯНІ ПРАКТИКИ ЗАПОБІГАННЯ СЕКСУАЛЬНОМУ НАСИЛЬСТВУ

Мельничук В. О.

ВСТУП

Сексуальне насильство є глобальною проблемою, що порушує права людини та загрожує суспільному здоров'ю, особливо серед дітей та молоді. За даними OSCE (2019)¹, в Україні кожна п'ята жінка стикається з формами насильства, а дослідження HBSC (2024)² вказує на високий рівень булінгу в школах, що призводить до психологічних травм і навіть самогубств (40% дитячих випадків). У контексті війни та соціальних трансформацій в Україні проблема загострюється, оскільки відсутність системної сексуальної освіти сприяє стигматизації, дискримінації та поширенню ВІЛ/СНІДу серед підлітків (дослідження UNICEF, 2008)³. Міжнародні стандарти (наприклад, INSPIRE⁴ та WePROTECT⁵) наголошують на необхідності профілактики через освіту, але в Україні бракує узгоджених форм і методів впровадження. Це призводить до низької обізнаності молоді про репродуктивне здоров'я, SOGI (сексуальна орієнтація та гендерна ідентичність) та права ЛГБТК+. Проблема полягає в невідповідності вітчизняних практик міжнародним нормам, що вимагає аналізу стандартів для ефективної профілактики.

Аналіз сучасних наукових і аналітичних публікацій, підготовлених міжнародними організаціями (ВООЗ, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, UN Women,

¹ Technical Reports and Document OSCE-led survey on violence against women: Ukraine. OSCE. 2019.

² UNESCO. International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach. 2018. Paris: UNESCO, 2018. 139 p. URL: https://cdn.who.int/media/docs/default-source/reproductive-health/sexual-health/international-technical-guidance-on-sexuality-education.pdf?sfvrsn=10113efc_29&download=true

³ Sexuality education an imperative for children and young people in a world affected by AIDS. 2018. URL: <https://www.unaids.org/en/resources/presscentre/featurestories/2009/december/20091210unescosexed>

⁴ "INSPIRE Handbook: action for implementing the seven strategies for ending violence against children". Женева: Всесвітня Організація Охорони Здоров'я, 2018. 304 с. URL: <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/4a0cfd3a-30b0-403a-a55c-80a577f5f108/content>

⁵ Global Strategic Response to end child sexual exploitation & abuse online. URL: <https://www.weprotect.org/resources/frameworks/global-strategic-response/?utm>

WePROTECT, Oak Foundation та ін.), свідчить про суттєву еволюцію підходів до проблеми сексуального насильства щодо дітей і ролі комплексної сексуальної освіти (КСО) у його профілактиці.

Аналіз сучасних наукових досліджень за останні п'ять років (2019–2024 рр.) свідчить про суттєве поглиблення міждисциплінарного підходу до проблеми сексуального насильства та ролі комплексної сексуальної освіти (КСО) як інструменту первинної профілактики.

У систематичному огляді Finkelhor et al.⁶ (2020) доведено, що освітні програми, які формують навички розпізнавання насильства, згоди та особистих меж, знижують ризик повторної віктимізації дітей на 20–30%. Подібні результати отримані в метааналізі Walsh, Zwi, Woolfenden⁷ (2021), де встановлено статистично значущий зв'язок між участю учнів у програмах КСО та підвищенням рівня повідомлення про випадки сексуального насильства.

Дослідження Santelli et al.⁸ (2019) підтверджує, що комплексна сексуальна освіта, на відміну від програм утримання, асоціюється зі зниженням сексуально ризикованої поведінки, рівня насильства у підліткових стосунках та небажаних вагітностей. У роботах Goldfarb і Lieberman⁹ (2021) наголошується, що КСО сприяє формуванню гендерної рівності та ненасильницьких моделей поведінки, що є ключовим фактором профілактики сексуального насильства.

Монографічне дослідження WHO¹⁰ (2020) демонструє, що країни з інституціоналізованою КСО мають значно нижчі показники сексуальної експлуатації дітей. Аналогічні висновки містяться у дослідженні Leung et al.¹¹ (2022), де доведено, що інтеграція КСО у шкільні програми позитивно впливає на психологічну безпеку учнів та рівень довіри до інституцій захисту.

Український науковий контекст представлений роботами Марченко А.¹² (2020), Петрунько О.¹³ (2021) та Мельничук В.¹⁴ (2023), у яких

⁶ Finkelhor D., Turner H., Shattuck A. Prevalence and correlates of childhood sexual abuse. *Journal of Adolescent Health*. 2020. Vol. 66(1). P. 3–11.

⁷ Walsh K., Zwi K., Woolfenden S. School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. 2021. № 4.

⁸ Santelli J. et al. Abstinence-only-until-marriage policies and adolescent health outcomes. *American Journal of Public Health*. 2019. Vol. 109(1). P. 52–58.

⁹ Goldfarb E., Lieberman L. Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*. 2021. Vol. 68(1). P. 13–27.

¹⁰ World Health Organization. Preventing sexual violence against children. Geneva: WHO, 2020. 180 p.

¹¹ Leung H. et al. Comprehensive sexuality education and youth well-being. *The Lancet Child & Adolescent Health*. 2022. Vol. 6(4). P. 255–263.

¹² Марченко А. П. Комплексна сексуальна освіта як чинник безпеки дитини. *Психологія і суспільство*. 2020. № 3. С. 45–56.

констатується фрагментарність державної політики у сфері сексуальної освіти та відсутність єдиної доказової моделі профілактики сексуального насильства в закладах освіти. Дисертаційне дослідження Костюк І.¹⁵ (2021) доводить, що педагоги не володіють достатніми компетентностями для роботи з темами згоди, гендеру та сексуального насильства.

У міжнародних порівняльних дослідженнях UNICEF Innocenti¹⁶ (2020) та Meinck et al.¹⁷ (2023) підкреслюється, що найефективнішими є підходи, засновані на правах дитини, участі молоді та міжсекторальній координації освіти, охорони здоров'я і соціального захисту.

Дослідження ГО «Дівчата» «Жінки та стигма»¹⁸ показує, що через війну та її соціальні наслідки посилилися патріархальні стереотипи щодо ролі жінок і ставлення до жіночого здоров'я, що сприяє подальшій стигматизації та зниженню здатності дівчат і молоді відкрито обговорювати питання репродуктивного здоров'я та гендерної ідентичності.

У травні–жовтні 2024 року ГО «Дівчата» разом із World Vision провели загальнонаціональне дослідження «Гендерно обумовлене насильство в Україні в умовах війни»¹⁹, яке показало зростання ризиків насильства щодо жінок і дівчат і зміни в поведінці та соціальному сприйнятті унаслідок військового конфлікту.

Таким чином, сучасна наукова література та дослідження переконливо свідчать, що комплексна сексуальна освіта є доказово ефективним інструментом профілактики сексуального насильства, однак її реалізація потребує системності, нормативного закріплення та професійної підготовки фахівців. Останні публікації акцентують увагу на необхідності раннього, поетапного та вікововідповідного впровадження КСО як ключового чинника формування знань, навичок самозахисту, критичного мислення та усвідомлення меж згоди. Дослідження демонструють, що програми, інтегровані в національні

¹³ Петрунко О. В. Сексуальне насильство над дітьми: соціально-психологічні аспекти. Київ: Ніка-Центр, 2021. 312 с.

¹⁴ Мельничук В.О. (дисертація PhD, 2023). Соціальна профілактика залучення підлітків до комерційного сексу у закладах загальної середньої освіти. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0823U100730?utm>

¹⁵ Костюк І. М. Підготовка педагогів до профілактики сексуального насильства : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2021.

¹⁶ UNICEF Innocenti Methodological Brief 2020. URL: <https://www.unicef.org/innocenti/media/6391/file/UNICEF-Methodological-Briefs-Evidence-Synthesis-Brief-1-2020.pdf?utm>

¹⁷ Meinck F., Fry D., Shenderovich Y. Global prevalence of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*. 2023. Vol. 139.

¹⁸ ГО «Дівчата». Дослідження «Жінки та стигма». *Divchata.org*, 2025. URL: <https://divchata.org/studies/doslidzennia-zinki-ta-stigma>

¹⁹ ГО «Дівчата» і World Vision. «Гендерно обумовлене насильство в Україні в умовах війни». 2024. URL: <https://divchata.org/studies/genderno-obumovlene-nasilstvo-v-ukrayini-v-umovax>

навчальні плани й підкріплені підготовкою педагогів та методичними матеріалами, мають значно вищу ефективність у зниженні факторів ризику сексуального насильства.

Порівняльні аналізи національних моделей (Швеція, Нідерланди, Франція, Німеччина, Велика Британія, країни Африки та Азії) підтверджують, що найуспішнішими є підходи, засновані на правах дитини, гендерній рівності, участі дітей і молоді у формуванні політик, а також на відкритому обговоренні складних тем. Водночас публікації вказують на значні бар'єри: опір з боку консервативних груп, недостатню політичну волю, брак підготовлених кадрів, фрагментарність законодавства та слабку координацію між секторами.

Окрему увагу в новітніх дослідженнях приділено класифікації втручань за рівнем доказовості (ефективні, перспективні, розумні, такі, що потребують додаткових досліджень, та неактивні/шкідливі). Це дозволяє відмовлятися від ідеологічно зумовлених, але неефективних моделей (наприклад, програм виключно утримання) на користь підходів, підтверджених емпіричними даними. Також зростає інтерес до теорії змін як інструменту стратегічного планування, моніторингу та оцінки впливу програм з профілактики сексуального насильства.

1. Міжнародний досвід та освітні інновації у сфері профілактики сексуального насильства

Міжнародні підходи до профілактики сексуального насильства базуються на правах дитини, підтверджених Конвенцією ООН про права дитини. Ключовими рамковими документами є Стандарти сексуальної освіти ВООЗ (2010), Міжнародні технічні рекомендації ЮНЕСКО (2018), пакет стратегій INSPIRE, структура RESPECT та модель національного реагування WePROTECT.

Ці документи підкреслюють необхідність раннього, поетапного та вікововідповідного впровадження КСО, інтегрованої в національні навчальні плани. Доведено, що такі програми сприяють формуванню навичок самозахисту, усвідомлення меж згоди, критичного мислення та гендерної рівності.

Сексуальне насильство – це порушення прав людини та проблема суспільної охорони здоров'я, яка має серйозні наслідки для світового здоров'я та розвитку. Обізнаність про характер та масштаби проблеми зросла, та докладаються значні зусилля для подолання усіх форм насильства по відношенню до дітей²⁰.

²⁰ Дрозд І. Освіта про сексуальність як чинник здоров'я дітей та молоді. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2019. Вип. 9. С. 4–7.

Важливі події містять міжнародні угоди з метою припинення насильства по відношенню до дітей до 2030 року в межах цілей сталого розвитку; розробку міжвідомчого пакету з семи науково обґрунтованих стратегій профілактики, відомого як INSPIRE; а також створення Глобального партнерства з припинення насильства по відношенню до дітей. Для вирішення проблеми швидко зростаючого неправомірного використання інформаційних та комунікаційних технологій для сексуальної експлуатації дітей був сформований Глобальний альянс WePROTECT, та країни керуються його Моделлю національного реагування. Все частіше зусилля з припинення насильства по відношенню до жінок та дітей взаємопов'язані та підкріплюють один одного, як вказано в структурі RESPECT. Фонд Oak Foundation нещодавно профінансував важливу роботу із запобігання сексуального насильства по відношенню до дітей, та був розроблений новий важливий індекс для вимірювання повноти національних відповідних заходів²¹.

Сексуальна освіта має розпочинатися рано та відповідати віковій та розвитку учнів і здійснюватися поетапно. Це допомагає учням краще засвоїти концепції, які вони розглядають, навчитися приймати обґрунтовані рішення, зрозуміти тему сексуальності та виробити по мірі дорослішання навички критичного мислення. Ранній початок КСО дуже важливий, оскільки у дітей та підлітків варто своєчасно сформувати конкретні знання та навички. Із 155 країн, за даними UNESCO, 85% повідомляють, що мають офіційну політику (а у деяких випадках закони чи система нормативно-правових актів) з питань сексуальної освіти. Загалом 87 країн повідомляють, що у них прийнята політика відносно організації «освіти з питань ВІЛ та сексуальної освіти на основі життєвих навичок» як у початковій, так і у середній школі. 30 країн заявили, що проводять таку політику лише на рівні середньої освіти. Решта країн говорить про наявність у них загальної нормативно-правової бази, куди входять закони, постанови, нормативні акти та політика, які забезпечують доступність сексуальної освіти. Отже, з цього випливає, що лише в деяких країнах прийнята спеціальна національна політика із сексуальної освіти²².

Приблизно дві третини країн повідомляють, що у них сексуальну освіту в тій чи іншій формі надають 76%–100% шкіл – зазвичай називають це уроками формування життєвих навичок чи навчанням з питань сексуального та репродуктивного здоров'я і профілактики ВІЛ.

²¹ Дрозд І. Освіта про сексуальність як чинник здоров'я дітей та молоді. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2019. Вип. 9. С. 4–7.

²² Кравченко І. Сучасні проблеми сексуальної освіти підлітків. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. Вип. 8(78). С. 62–69.

85% країн відмітили, що зміст та тематика сексуальної освіти включені у загальнонаціональну шкільну програму. Так, наприклад на Ямайці, навчальна програма «освіта з питань сімейного життя та здоров'я» декілька раз переглядалась та оновлювалась з урахуванням різних сторін, включаючи релігійні організації. Оновлення програми, обґрунтоване появою нових даних та необхідністю реагувати на актуальні медико-соціальні проблеми, проходило з участю профільних спеціалістів, педагогів та технічних експертів, які представляють широке коло зацікавлених сторін²³.

У Лаоській Народно-Демократичній Республіці нещодавно проведений аналіз навчальної програми розвитку життєвих навичок на предмет відповідності міжнародним рекомендаціям виявив недолік матеріалу за такими темами, як гендер, права, сексуальна поведінка та справедливі соціальні норми²⁴.

В Швеції прийняті на національному рівні методичні керівництва рекомендують в межах сексуальної освіти висвітлювати широке коло тем, але як саме ці теми будуть додані в плани уроків залишається на розсуд самих шкіл (див. рис. 1)²⁵.

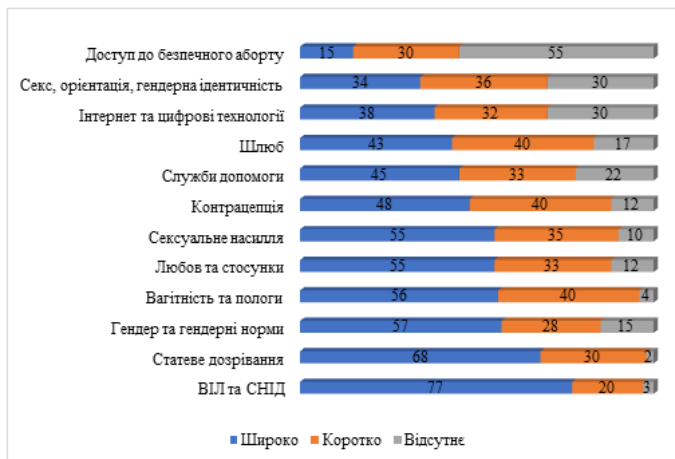


Рис. 1. Ступінь залучення основних тем КСО у навчальні програми середньої школи, за даними країн

²³ Кравченко І. Сучасні проблеми сексуальної освіти підлітків. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. Вип. 8(78). С. 62–69.

²⁴ Кришталь В. В., Григорян С. Р. Сексологія. Харків: Акад. сексуал. дослід., 1999. 1152 с.

²⁵ Там само.

У Намібії відповідно до втіленої у 2011 році політики школи повинні мати спеціального педагога з викладання життєвих навичок. Ці викладачі працюють на повну ставку та постійно проходять підготовку; доля навчених педагогів зросла з 42% у 2017 році до 70% у 2019 році. Оскільки навчання життєвим навичкам інтегровано у шкільну програму та є підготовлені викладачі, дана тема отримала необхідну увагу, визнання та легітимність²⁶.

У Киргизстані з 2018 року в межах професійної підготовки майбутніх педагогів вчать проводити класні години зі здорового способу життя, які в тому ж році стали обов'язковими для шкіл²⁷.

Дослідження в Чилі підкреслює важливість забезпечення викладачів якісними навчально-методичними матеріалами. Більшість вчителів воліє до лекційних методів викладання та за різними причинами старається уникати делікатні теми, такі як гендер, багатообразність та сексуальне насильство. Інше дослідження, вже пізніше, показало, що при наявності підтримки та якісних позаурочних планів, вчителі перестають уникати складних тем та усвідомлюють необхідність враховувати гендерний аспект при викладанні предмету²⁸ [4, с. 457].

В ЮАР вчителям роздають поурочні плани зі сценарієм занять. Ці позаурочні плани розроблені на основі МТРСО та призвані допомогти вчителям у викладанні ряду важливих тем у відповідності до єдиної методики. Хоча педагоги також проводять спеціальне навчання, готові сценарії уроків допомагають їм планувати та проводити заняття, а також надають необхідну впевненість для обговорення «незручних» тем²⁹.

Щоб КСО було доступне кожному учневі в Китаї, організація Marie Stopes International розробила інтернет платформу You & Me. На ній зацікавленим педагогам, які мають базові навички викладання, пропонують безкоштовну підтримку в проведенні занять сексуальної освіти, а також надають плани уроків, презентації, демонстраційні відеоролики, мультфільми та інтерактивні ігри.

У Камеруні ентузіазм відносно сексуальної освіти та її відкрите обговорення на політичному рівні не знайшли відображення в практиці на місцях, де її не хотіли втілювати. Для вирішення проблеми була розпочата серйозна робота із залучення та інформування основних

²⁶ Кришталь В. В., Григорян С. Р. Сексологія. Харків: Акад. сексуал. дослід., 1999. 1152 с.

²⁷ Там само.

²⁸ Кришталь В. В., Григорян С. Р. Сексологія. Харків: Акад. сексуал. дослід., 1999. 1152 с.

²⁹ Кравець В.П. Статева соціалізація дітей і підлітків: закономірності та гендерні особливості: Монографія. В.П. Кравець. Тернопіль:ТНПУ, 2008. 234 с.

гравців сектору комунікацій. Так, була створена інформаційна платформа для журналістів та інфлюенсерів за питаннями сексуальної освіти, а мережа місцевих радіостанцій стала допомагати розвіювати дезінформацію за цією темою³⁰.

У Пакистані проводились роз'яснювальні роботи з місцевими спільнотами та надавали їм необхідну допомогу, що дозволило реалізувати масштабні програми сексуальної освіти в чотирьох провінціях. Особливу увагу приділили тому, щоб програми враховували місцевий колорит: для цього в основу змістовної частини були покладені результати дослідження на рівні місцевих спільнот, а при плануванні програм враховувались соціальні та культурні бар'єри, які перешкоджали втіленню сексуальної освіти³¹.

Швеція має довгу історію сексуальної освіти. Предмет про статеві стосунки став обов'язковим у 1955 році, хоча перші уроки відбувалися ще на початку XX століття у школі для дівчат у Стокгольмі. Шведи вважають, що дітей потрібно знайомити з сексуальністю вже з 3–5 років. Вони починають цей процес з ознайомлення з дитячими назвами статевих органів: *snorr* і *snippra*. Для цього зокрема використовують навчальні відеоролики. Основна частина курсу сексуальної освіти припадає на 5, 8 і 9 класи. У 5 класі, коли більшості дітей 11 років, їм розповідають про статеве дозрівання, розвиток тіла і мастурбацію. У 8 класі більше уваги приділяють функціонуванню тіла та хворобам, які передаються статевим шляхом. А в 9 класі уроки частіше присвячують стосункам. Окремо приділяють увагу питанню згоди³².

З появою ВІЛ/СНІДу в 1996 році у Франції почали навчати дітей способів захисту від інфекції. Обов'язковою сексуальна освіта стала у 2001 році. Відтоді у школах проводять щонайменше три заняття на рік, починаючи з шести років. Через вплив консерваторів для викладання часто залучають священників, але також запрошують фахівців і навіть батьків. З 2011 року, під впливом феміністичного руху, у програмі з'явилося поняття «гендер». Старшокласники обговорюють різноманітність сексуальних ідентичностей, а також навчаються використовувати контрацептиви³³.

³⁰ Локшина О. Європеїзація освіти в Україні. *Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні* : Збірник матеріалів I Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (11 лютого 2017 р.). Київ-Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. С. 98–101.

³¹ Там само.

³² Дослідження: досвід західних країн з сексуальної освіти. EdEra. 2024. 13 с.

³³ Там само.

Сексуальна освіта в Нідерландах є прикладом для багатьох країн завдяки своїй ефективності та систематичності. Діти починають дізнаватися про сексуальність з 4 років через дві основні програми: «Relationship and Sexuality» (R&S) для дітей 4–12 років і «Long Live Love» (LLL) для підлітків 13–15 років. Програми містять уроки про любов, стосунки, контрацепцію та захищений секс. Програми оновлюються кожні 5–10 років, щоб залишатися актуальними. Особливість нідерландського підходу – це повага до особистості та відкритість в обговоренні будь-яких тем. Безоплатні контрацептиви та наявність їх у школах – також частина підходу³⁴.

У середині 1990-х років у Німеччині прийняли Акт допомоги щодо вагітності та сімейного життя, який запровадив обов'язкові програми сексуальної освіти. Дітей починають навчати сексуальної освіти з 9 років у межах предметів громадянство, релігія, етика та біологія. Фахівці розробляють курси, які охоплюють обговорення сексуальної згоди, гендерних ролей та різноманіття сексуальних уподобань. У вересні 2016 року зміни до навчальної програми охопили виховання поваги до спільноти ЛГБТК+ та одностатевих стосунків. Дослідження показують позитивні результати: відсоток підлітків, які використовують контрацепцію під час першого сексуального контакту, значно зріс, а кількість підліткових вагітностей зменшилась³⁵.

Ще у 2008 році уряд анонсував обов'язкову сексуальну освіту в Англії. Проте відповідне законодавче рішення ухвалили тільки в березні 2017. Нова програма SRE (Sex and Relationships Education) враховує сучасні виклики, такі як обмін інтимними зображеннями та недоліки навчання за порнографією. Раніше навчання обмежувалося біологічними аспектами та вихованням поваги до шлюбу, але викладачі часто не були готові обговорювати інтимні теми. Завдяки десятирічній Стратегії щодо підліткової вагітності, запущеній у 1999 році, Англії вдалося знизити рівень підліткової вагітності до найнижчого з кінця 1960-х років. Кампанія поєднувала чотири напрями: співпрацю владних органів, покращення SRE та доступності контрацептивів, національні кампанії для підлітків і батьків, а також підтримку молодих сімей. У межах кампанії «Sex. RUthinking about it enough?» підлітків навчали протистояти тиску однолітків, розповідали про контрацептиви та телефонні лінії допомоги. Батьків заохочували говорити з дітьми про сексуальні питання через ініціативу Time to Talk. Успіх стратегії привернув увагу ВООЗ, яка звернулася до Елісон Гедлі для розробки глобальної кампанії боротьби з підлітковою вагітністю. У Шотландії

³⁴ Дослідження: досвід західних країн з сексуальної освіти. EdEra. 2024. 13 с.

³⁵ Там само.

нову програму SRE затвердили у 2014 році, а в Північній Ірландії кожна школа розробляє свою методику сексуальної освіти³⁶.

Сексуальна освіта в Америці обговорюється ще з кінця XIX століття. Перший посібник із сексуальної освіти для старшокласників було оприлюднено у 1922 році. Проте справжні зміни сталися після сексуальної революції 60-х років. Велика цікавість до сексуальної свободи призвів до введення програми утримання від сексу до шлюбу (AOUM) у 1981 році, яка отримала суттєве фінансування у 1996 році. AOUM навчала підлітків, що збереження цноти до шлюбу – єдиний правильний шлях. Контрацептиви згадували лише для демонстрації їхньої неефективності. Ця політика часто супроводжувалася неадекватними методами, як-от лекції з криками та порівняннями дівчат із використаним скотчем. Експерти критикували AOUM за її неефективність та небезпечність. Дослідження 2004 року показало, що більшість програм AOUM містили неправдиву інформацію про здоров'я, презервативи та гендерні стереотипи. Американську модель сексуальної освіти здебільшого критикують за її консервативний підхід і не рекомендують для наслідування іншим країнам³⁷.

Сексуальна освіта в Польщі була вперше запроваджена у 1973 році як частина курсу «Виховання для життя в сім'ї» (*wychowanie do życia w rodzinie*). Однак через вплив католицької церкви курс був скасований. Знову в програму освіти цей предмет внесли у 2007 році. Водночас відбуваються протести проти сексуальної освіти, організовані радикальними групами. Ті вважають, що такі уроки підвищують інтерес до порнографії й сексуальних контактів серед підлітків. Викладачі сексуальної освіти часто мають релігійне або особисте бачення теми, що може вплинути на якість навчання. З 2009 року сексуальна освіта стала обов'язковою для учнів з 12 років. Ставлення до сексуальної освіти залишається неоднозначним, а іноді навіть негативним. Нерідко сексуальне виховання зводиться до аспекту фізіології та будови тіла³⁸.

Отже, деякі країни вже зараз можуть продемонструвати позитивні результати упровадження КСО. Наприклад, Швеції вдалося досягти того, що молодь усвідомлює сексуальне розмаїття сучасного світу, не сприймає секс як щось гріховне, свідомо ставиться до взаємності у стосунках і особистої безпеки. Крім того, одне з досліджень показало, що шведи та шведки віком 16–25 років отримали всю необхідну інформацію про статеве життя саме в школі. А в Нідерландах

³⁶ Дослідження: досвід західних країн з сексуальної освіти. EdEra. 2024. 13 с.

³⁷ Там само.

³⁸ Там само.

статистика показує, що більшість підлітків вважає свій перший статевий досвід приємним, 90% з них використовують захист, а рівень підліткової вагітності один з найнижчих у світі – лише 5 випадків на 1000 дівчат.

2. Інституційні та психолого-педагогічні стратегії захисту дітей від сексуального насильства

Нові систематичні огляди та оригінальні дослідження про те, «що працює» для подолання сексуального насильства дітей та реагування на них, оприлюднені в 2016 по 2020 роки, та були виявлені в результаті систематичного пошуку в десяти дослідницьких базах даних, «сірій літературі» та публікаціях, рекомендованих експертами-практиками. Огляд містив експериментальні оцінки, а також якісні дослідження втручання та дій проти сексуального насильства дітей. Вони були перевірені на відповідність та якість з використанням заздалегідь узгоджених критеріїв оцінки. Загальна кількість результатів досліджень різних втручань була розділена на наступні п'ять категорій³⁹:

1. Ефективно. Програми, які були ретельно оцінені під час як мінімум двох досліджень високої чи середньої якості з використанням експериментального чи квазі-експериментального дизайну, та які продемонстрували статистично значимий вплив на ставлення чи поведінку по відношенню сексуального насильства дітей та формалізовані в тій чи іншій ступені, де зовнішні сторони можуть відтворити програму; або втручання було рекомендовано після високоякісного мета-аналізу та систематичних обзорів результатів декількох оцінок.

2. Перспективно. Програми, які потребують в подальшому досліджень у контексті, коли є хоча б одне експериментальне чи квазі-експериментальне дослідження високої чи середньої якості, яке демонструє статистично значимий вплив на сексуальне насильства дітей; чи існує одне експериментальне чи квазі-експериментальне дослідження високої чи середньої якості, яке демонструє статистично значимий вплив на фактори ризику чи захисні фактори сексуального насильства дітей.

3. Розумно. Коли в глобальних договорах чи резолюціях втручання визначене як критичне для зниження рівня насильства по відношенню до дітей; або втручання було продемонстроване якісними чи спостережливими дослідженнями як ефективне у зниженні сексуального насильства над дітьми.

³⁹ Маркова М. В. Психопрофілактика по рушення функціонування студентської сім'ї: медико-психологічні аспекти : дисертація на здобуття наукового ступеня доктора медичних наук. 19.00.04 медична психологія. Харків, 2007. 368 с.

4. Необхідне додаткове дослідження. Програми з обмеженою доказовою базою, тому що вони нові, а фактичні дані лише з'являються; це програми, оцінка яких може бути ускладнена, але є деякі дані, які можна використовувати для цілей моніторингу та оцінки. Віднесення програми до категорії тих, які потребують додаткових досліджень дозволяє нам зрозуміти, що робиться на місцях, особливо в умовах, коли ресурсів/ можливостей для оцінки може сильно не вистачати та де нічого, мабуть не було зроблено раніше. Залучення таких програм допомагає визначити галузі, у яких є практичний досвід, який вказує на очевидну необхідність досліджень.

5. Неактивно/шкідливо. Якщо дослідження не показує позитивного впливу чи має негативні наслідки.

Не існує фіксованої схеми для подолання сексуального насильства. Багато було досягнуто за 30 років, які пройшли від моменту реалізації Конвенції про права дитини, та використання більш якісних даних та досліджень, розширення співробітництва та партнерських стосунків і посилення голосу самих дітей були одними з ключових інгредієнтів змін.

Теорія змін використовує структурований та орієнтований на результат підхід до визначення проблеми у контексті того, що необхідно змінити. Це може сприяти чесному та заснованому на фактах спільному діалогу для визначення перешкод на шляху до змін, процесів їх подолання та того, що нам необхідно досягти. Її можна використовувати для полегшення опису, для узгодження процесу змін, для допомоги в плануванні та оцінці результатів. Її також можна пов'язати з джерелом доказів, які можуть бути корисними при спробі покращити підходи, які засновані на доказах.

Модель, яка показана на діаграмі нижче, призначена для співпраці досягненню консенсусу при плануванні, керуванні, реалізації та моніторингу відповідних мір. В основі моделі лежить точка зору на права дітей, які закріплені в Конвенції про права дитини та міжнародних стандартах, та розумінні того, що насильство можна подолати та попередити. Вона заснована на соціально-екологічній теорії, визнаючи, що дії з припинення всіх форм насильства по відношенню до дітей повинні враховувати індивідуальні, взаємні, суспільні, організаційні та структурні ризики й фактори, які сприяють насильству. Отже модель наступна⁴⁰:

⁴⁰ Марченко А. Питання сексуальної освіти в українській школі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2019. Вип. 29. С. 290–295.

1. Вплив: дівчата та хлопці всіх вікових категорій зростають вільними від сексуального насильства. А ті, хто дійсно зазнав сексуальне насильство отримують більш широкий доступ до догляду, підтримці, правосуддю та іншим послугам, необхідних для забезпечення фізичного, психічного та соціального благополуччя.

2. Результати: особи, які контактують з дітьми в будь-яких умовах та контекстах, захищені від сексуального насильства; покращення результатів профілактики та реагування з боку скоординованих багато секторних ключових служб та суспільств; соціальні умови, структурна нерівність, переконання, модулі поведінки та практики, які дозволяють скоювати сексуальне насильство дітей, більше не існує; умови та норми поведінки сприяють гендерній рівності, повазі до дітей, їх здоровому розвитку та здатності до здорових та рівноправних інтимних стосунків.

3. Висновки: злочинці переслідуються, виявляються, позбавляються доступу до дітей, отримують відповідні санкції, та не допускається скоєння подальших правопорушень; діти, які зазнали сексуального насильства не криміналізовані, знаходяться під ефективним захистом та отримують допомогу у відновленні та реінтеграції; діти знають як розпізнати сексуальне насильство, а хлопці та дівчата можуть напряду отримувати доступ до інформації, допомозі та підтримці; родини, колеги, спільноти та професіонали з усіх секторів володіють знаннями, ресурсами та мотивацією для прийняття ефективних мір з подолання та реагування; повага до різноманіття. Виявляються діти, які знаходяться в уразливому стані, та приймаються ефективні міри для зниження ризиків та подолання сексуального насильства і експлуатації; ключові групи населення частіше дізнаються про попередження сексуального насильства над дітьми.

4. Дії: сприятливе середовище: реалізувати національні стратегії, призвести закони у відповідність з міжнародними стандартами та забезпечити їх дотримання, а також інвестувати ресурси; регулювати запит та попереджати повторні злочини; створювати безпечні умови та заклади; надання послуг: нарощувати потенціал для послуг та інвестувати ресурси для профілактики та реагування; покращувати залучення, захист та звітування перед батьками; соціальні та поведінкові зміни: усувати ризики та рухливі сили в контексті та підвищувати стійкість; змінити соціальні норми та поведінку, які підтримують гендерну нерівність та сексуальне насильство над дітьми; підтримувати батьків та опікунів з метою профілактики та захисту.

5. Бар'єри: відсутність політичної волі та доказів. Поганий правовий захист, політика та ресурси; обмежена увага до правопорушників та залученню їх до відповідальності; погана координація та потенціал

системи захисту дітей, захисту здоров'я, освіти, правосуддя та відповідних мір суспільства; обмежена увага до голосу дитини, особливо постраждалих, та її найкращим інтересам при прийнятті рішень та політики; соціальні норми та практики, які підтримують сексуальне насильство.

6. Проблеми: сексуальне насильство щодо дітей та підлітків з боку дорослих, в тому числі опікунів, інших дорослих та однолітків, у домашніх умовах, в школі, громаді, на робочому місці, у засобах масової інформації, в онлайн-середовищі, у жилих приміщеннях, системі правосуддя, в релігійних організаціях, подорожах, туризмі, спорті та на відпочинку, а також в умовах військового конфлікту, переміщення, міграції, біженства чи надзвичайних ситуаціях.

В багатьох країнах боротьба з сексуальним насильством та розроблення стратегії і програми КСО в школах здійснюється із активним залученням дітей та молоді. Наприклад,

В Індонезії створений форум «Піонер та репортер» з метою залучення дітей приймати участь в плануванні розвитку КСО на рівні села, району, міста та провінції. З дітьми консультувались при розробці національної стратегії сексуальної освіти в країні⁴¹.

У Камбоджі, з 2013 року було створено чотири технічні робочі групи для розробки та реалізації національного плану дій з попередження насильства та реагування на нього. З дітьми та молоддю консультувались з питань змісту, реалізації та моніторингу національної стратегії через робочі групи, конференції та інші заходи, які проводяться в Камбоджі⁴².

У Хорватії старшокласники, які відвідали фокус-групу, організовану Управлінням омбудсмена у справах дітей, запропонували провести в школах опитування, щоб вивчити точку зору учнів на вік згоди. Опитування за участю 2500 дітей та молоді показало, що 95% дітей вважають вік згоди на секс (14 років) занадто низьким. Мережа молодих радників омбудсмена у справах дітей, яка містила 20 учасників, використовувала дані результати, аби виступити за зміни. Діти висловлювали свої погляди, а дорослі передавали їх особам, які

⁴¹ Марченко А. Питання сексуальної освіти в українській школі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2019. Вип. 29. С. 290–295.

⁴² Міжнародні стандарти сексуальної освіти / Дарина Мізіна. Гендер в деталях. 29 січня 2018. URI: <https://genderindetail.org.ua/spetsialni-rubriki/seksualnist/mizhnarodnistandarti-seksualnoi-osviti-134351.html>

приймають рішення. У 2012 році в кримінальний кодекс були внесені зміни, відповідно до яких вік згоди підняли до 15 років⁴³.

«Зсуваючи кордони» – це шкільна програма, яка поєднує просвітництво з питань гендерного насильства та ситуативного попередження злочинності, взаємодією зі злочинцями та постраждалими. Навчальний план шкільної програми присвячений правовим наслідкам насильства під час побачень, гендерній рівності та здоровим стосункам. Це підтримується втручанням у приміщеннях, коли учні та вчителі визначають «червоні прапорці», де частіше за все відбуваються насильство та домагання, розташовують знаки та посилюють нагляд з боку дорослих у цих місцях. Учні, студенти, які скоїли акти насильства отримують часові заборонені накази⁴⁴.

До дій щодо підтримки сприятливого освітнього безпечного середовища відносять⁴⁵:

1. Реалізовувати національні стратегії та політику, узгоджувати та забезпечувати дотримання законів з національними стандартами та інвестувати ресурси. Законодавство, яке забезпечує виконання обов'язків з Конвенції ООН про права дитини та інших відповідних зобов'язань. Мінімальний вік вступу до шлюбу встановлений законом 18 років. Глобальна гармонізація законів про сексуальне насильство по відношенню до дітей, як у моделі національного реагування WePROTECT. Правосуддя з урахуванням інтересів постраждалих та дітей. Протоколи національної політики по ідентифікації, оцінці, звітності та реагуванню.

2. Регулювати запит та попереджати повторні злочини. Судове переслідування та кримінальні санкції по відношенню дорослих правопорушників. Перенаправити дітей, які скоїли сексуальний злочин, з під наглядом. Лікування дітей з небезпечною сексуальною поведінкою.

3. Створювати безпечне середовище та інститути. Маніпулювання фізичним середовищем для підвищення безпеки. Підходи для всієї школи, направлені не лише на насильство з боку однолітків та партнерів, але й на насильство, яке скоюється вчителями та іншим педагогічним персоналом, а також на загальну безпеку будови. Використання технологій, кнопок для виявлення та повідомлення в онлайн режимі про насильство, призводить до збільшення кількості публічних повідомлень, а також до виявлення та віддалення матеріалів, які містять форми

⁴³ Міжнародні стандарти сексуальної освіти / Дарина Мізіна. Гендер в деталях. 29 січня 2018. URI: <https://genderindetail.org.ua/spetsialni-rubriki/seksualnist/mizhnarodnistandarti-sexualnoi-osviti-134351.html>

⁴⁴ Там само.

⁴⁵ Петрунько О.В. Актуальні проблеми сексуального виховання підлітків. Петрунько О.В. К.: ДЦССМ, 2004. 237 с.

насилення над дітьми чи шкідливих матеріалів. Політика та система захисту дитячих та суспільних організацій, релігійних об'єднань та спорту. Залучення приватного сектору та спільнот у створенні безпечного середовища.

ВИСНОВКИ

Світова спільнота занепокоєна та намагається втілити в освітні програми сексуальну освіту. В деяких країнах це вдається та згодом демонструє гарні показники обізнаності молоді у своїх правах, сексуальності, гендерної ідентичності, гендерної рівності. Однак у більшості країн, на жаль, ми бачимо невтішні показники. Хоча спроби втілити сексуальну освіту в шкільну програму були, однак вони не увінчалися успіхом.

Результати аналізу останніх публікацій та досліджень дають підстави стверджувати, що сексуальне насильство щодо дітей є складною багатовимірною проблемою, подолання якої можливе лише за умови системного, довгострокового та міжсекторального підходу. Комплексна сексуальна освіта, інтегрована у національні освітні політики та підкріплена підготовкою педагогів, участю дітей і молоді, а також підтримкою спільнот, є одним із найефективніших інструментів первинної профілактики.

Міжнародний досвід переконливо демонструє, що упровадження КСО, її відповідність віковим та культурним особливостям, орієнтація на права людини і гендерну рівність сприяють зниженню рівня сексуального насильства, підвищенню рівня використання захисних практик та формуванню здорових і рівноправних стосунків. Водночас відсутність політичної волі, доказової бази та належної координації залишається ключовим викликом для багатьох країн.

Таким чином, подальші зусилля мають бути спрямовані на розширення доказових програм, посилення нормативно-правових механізмів захисту дітей, інвестування в підготовку педагогів і спеціалістів, а також на активне залучення самих дітей до розроблення, реалізації та оцінки політик і програм у сфері КСО та запобігання сексуальному насильству.

Отже, формування безпечного та сприятливого освітнього середовища потребує комплексної державної політики, інвестицій у профілактику й реагування, розвитку міжсекторальної співпраці та впровадження програм з КСО, заснованих на доказах. Інтеграція комплексної сексуальної освіти як елементу первинної профілактики є одним із ключових чинників зниження сексуального насильства щодо дітей і підлітків та забезпечення їхнього сталого фізичного, психічного і соціального благополуччя.

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена комплексному аналізу міжнародних та національних стандартів форм і методів запобігання сексуального насильства, з особливим акцентом на роль комплексної сексуальної освіти (КСО) як науково обґрунтованого та найбільш ефективного інструменту первинної профілактики. У роботі розглянуто ключові глобальні ініціативи та рамкові документи, зокрема: стандарти сексуальної освіти ВООЗ (2010), Міжнародні технічні рекомендації ЮНЕСКО (2018), пакет стратегій INSPIRE, структуру RESPECT, Глобальний альянс WePROTECT, а також цілі сталого розвитку ООН щодо припинення насильства щодо дітей до 2030 року.

На основі даних сучасних досліджень (UNFPA 2020, OSCE 2019, HBSC 2024, UNICEF 2008, Центр гідності дитини УКУ 2021) висвітлено реальну ситуацію в Україні: високі показники гендерно зумовленого насильства, сексуальної експлуатації дітей, булінгу (40% дитячих самогубств пов'язані з булінгом), низький рівень обізнаності молоді щодо репродуктивного здоров'я, прав людини, сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності (SOGI).

Особливу увагу приділено бар'єрам впровадження комплексної сексуальної освіти в українських школах: суспільній стигмі, недостатній підготовці педагогів і психологів, відсутності єдиних методичних матеріалів, консервативним поглядам частини громадськості та браку системної державної політики.

У статті наведено приклади успішних міжнародних практик (Швеція, Ямайка, країни ЄС), де КСО інтегрована в обов'язкові програми з раннього віку, та запропоновано рекомендації щодо адаптації цих підходів до українського контексту: розробка віково-адаптованих програм, обов'язкове підвищення кваліфікації вчителів і шкільних психологів, залучення батьків і громадськості, моніторинг ефективності та створення міжсекторальної координації.

Отримані висновки можуть бути використані для розроблення національної стратегії впровадження комплексної сексуальної освіти, оновлення освітніх стандартів, створення методичних посібників та тренінгових програм для фахівців освіти і соціальної сфери з метою суттєвого зниження рівня сексуального насильства та покращення емоційної та фізичної безпеки дітей і молоді в Україні.

Література

1. Technical Reports and Document OSCE-led survey on violence against women: Ukraine. OSCE. 2019. URL: https://ukraine.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/2019_osce_survey_on_violence_against_women_in_ukraine.pdf
2. UNESCO. *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*. 2018. Paris: UNESCO, 2018. 139 p. URL: https://cdn.who.int/media/docs/default-source/reproductive-health/sexual-health/international-technical-guidance-on-sexuality-education.pdf?sfvrsn=10113efc_29&download=true
3. Sexuality education an imperative for children and young people in a world affected by AIDS. 2018. URL: <https://www.unaids.org/en/resources/presscentre/featurestories/2009/december/20091210unescosexed>
4. INSPIRE Handbook: action for implementing the seven strategies for ending violence against children. Женева : Всесвітня Організація Охорони Здоров'я, 2018. 304 с. URL: <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/4a0cfd3a-30b0-403a-a55c-80a577f5f108/content>
5. Global Strategic Response to end child sexual exploitation & abuse online. URL: <https://www.weprotect.org/resources/frameworks/global-strategic-response/?utm>
6. Finkelhor D., Turner H., Shattuck A. Prevalence and correlates of childhood sexual abuse. *Journal of Adolescent Health*. 2020. Vol. 66(1). P. 3–11.
7. Walsh K., Zwi K., Woolfenden S. School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. 2021. № 4.
8. Santelli J. et al. Abstinence-only-until-marriage policies and adolescent health outcomes. *American Journal of Public Health*. 2019. Vol. 109(1). P. 52–58.
9. Goldfarb E., Lieberman L. Three decades of research: The case for comprehensive sex education. *Journal of Adolescent Health*. 2021. Vol. 68(1). P. 13–27.
10. World Health Organization. Preventing sexual violence against children. Geneva: WHO, 2020. 180 p.
11. Leung H. et al. Comprehensive sexuality education and youth well-being. *The Lancet Child & Adolescent Health*. 2022. Vol. 6(4). P. 255–263.
12. Марченко А. П. Комплексна сексуальна освіта як чинник безпеки дитини. *Психологія і суспільство*. 2020. № 3. С. 45–56.
13. Петрунько О. В. Сексуальне насильство над дітьми: соціально-психологічні аспекти. Київ: Ніка-Центр, 2021. 312 с.

14. Мельничук В.О. (дисертація PhD, 2023). Соціальна профілактика залучення підлітків до комерційного сексу у закладах загальної середньої освіти. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0823U100730?utm>
15. Костюк І. М. Підготовка педагогів до профілактики сексуального насильства: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2021.
16. UNICEF Innocenti Methodological Brief 2020. URL: <https://www.unicef.org/innocenti/media/6391/file/UNICEF-Methodological-Briefs-Evidence-Synthesis-Brief-1-2020.pdf?utm>
17. Meinck F., Fry D., Shenderovich Y. Global prevalence of child sexual abuse. *Child Abuse & Neglect*. 2023. Vol. 139.
18. ГО «Дівчата». Дослідження «Жінки та стигма». Divchata.org, 2025. URL: <https://divchata.org/studies/doslidzennia-zinki-ta-stigma>
19. ГО «Дівчата» і World Vision. «Гендерно обумовлене насильство в Україні в умовах війни». 2024. URL: <https://divchata.org/studies/genderno-obumovlene-nasilstvo-v-ukrayini-v-umovax>
20. Дрозд І. Освіта про сексуальність як чинник здоров'я дітей та молоді. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2019. Вип. 9. С. 4–7.
21. Кравченко І. Сучасні проблеми сексуальної освіти підлітків. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. Вип. 8(78). С. 62–69.
22. Кришталь В. В., Григорян С. Р. Сексологія. Харків : Акад. сексуал. дослід., 1999. 1152 с.
23. Кравець В.П. Статева соціалізація дітей і підлітків: закономірності та гендерні особливості : Монографія. В.П. Кравець. Тернопіль :ТНПУ, 2008. 234 с.
24. Локшина О. Європеїзація освіти в Україні. *Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні* : Збірник матеріалів І Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (11 лютого 2017 р.). Київ – Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. С. 98–101.
25. Дослідження: досвід західних країн з сексуальної освіти. *EdEra*. 2024. 13 с.
26. Маркова М. В. Психопрофілактика по рушення функціонування студентської сім'ї: медико-психологічні аспекти : дисертація на здобуття наукового ступеня доктора медичних наук : 19.00.04 – медична психологія. Харків, 2007. 368 с
27. Марченко А. Питання сексуальної освіти в українській школі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2019. Вип. 29. С. 290–295.

28. Міжнародні стандарти сексуальної освіти / Дарина Мізіна. Гендер в деталях. 29 січня 2018. URI: <https://genderindetail.org.ua/spetsialni-rubriki/seksualnist/mizhnarodnistandarti-sexualnoi-osviti-134351.html>

29. Петрунько О.В. Актуальні проблеми сексуального виховання підлітків. Петрунько О.В. К.: ДЦССМ, 2004. 237 с.

Information about the author:

Melnychuk Viktoriia Oleksiivna,

Doctor of Philosophy in the field of knowledge Social Work,
Specialist in combating GBV at the Department for Combating
Gender-Based Violence, Development of Educational Initiatives
and Accessibility NGO «Girls»

14B, Yaroslaviv Val, Kyiv, 01030, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-0144-8654>

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВПЛИВУ ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ОСОБИСТОСТІ

Мельничук І. Я.

ВСТУП

Стрімкий розвиток цифрових технологій та їхня глибока інтеграція в усі сфери життєдіяльності людини зумовили суттєві трансформації соціальної реальності та психологічного досвіду сучасної особистості. Цифрове середовище перестало виконувати виключно інструментальну функцію комунікації й інформаційного обміну, перетворившись на самостійний психосоціальний простір, у межах якого відбувається формування ідентичності, системи цінностей, моделей поведінки та емоційного реагування. У цьому контексті цифрова взаємодія дедалі частіше виступає не зовнішнім чинником, а внутрішньо інтеріоризованою частиною повсякденного життя, що безпосередньо впливає на психоемоційний стан особистості.

Особливої наукової та практичної актуальності проблема впливу цифрового середовища на психоемоційний стан набуває в умовах зростаючої соціальної нестабільності, воєнних загроз і загальної невизначеності сучасного світу. За таких обставин цифрові платформи стають основним джерелом інформації, соціальної взаємодії та емоційної підтримки, водночас формуючи підвищене інформаційне навантаження, інтенсифікуючи соціальні порівняння та сприяючи постійній онлайн-присутності. Надмірна залученість у цифрове середовище часто супроводжується зростанням тривожності, емоційного виснаження, порушенням сну, нестійкістю настрою та зниженням суб'єктивного відчуття психологічного благополуччя.

Разом із тим цифрове середовище не є однозначно деструктивним. Воно містить значний ресурсний потенціал, зокрема можливості соціальної підтримки, самовираження, доступу до освітніх і психологічних ресурсів, розвитку емоційної обізнаності та навичок саморегуляції. Така амбівалентність впливу цифрових технологій актуалізує потребу в комплексному аналізі психологічних механізмів, через які цифрове середовище модифікує психоемоційний стан особистості, посилюючи або, навпаки, компенсуючи емоційні реакції.

У сучасній психологічній науці психоемоційний стан розглядається як інтегративне утворення, що поєднує емоційні переживання, когнітивні

оцінки, фізіологічні реакції та поведінкові стратегії суб'єкта у певний часовий період. На відміну від окремих емоцій, психоемоційний стан характеризується відносною тривалістю, системністю та здатністю визначати загальний рівень адаптації або дезадаптації особистості. Саме тому дослідження психоемоційного стану набуває особливої значущості в умовах цифрового суспільства, де інформаційна перенасиченість і постійна соціальна взаємодія створюють нові виклики для механізмів емоційної регуляції. Інтенсивне використання цифрових технологій, на думку вчених, може сприяти підвищенню рівня тривожності, депресивних симптомів, емоційної лабільності та зниження психологічного благополуччя, особливо серед молоді. Значну увагу в науковому дискурсі приділено таким феноменам, як Інтернет-залежність, цифровий стрес, кібербулінг та синдром втрачених можливостей, які розглядаються як ключові психоемоційні наслідки функціонування особистості в цифровому середовищі.

Попри значну кількість емпіричних даних, проблема психологічних механізмів впливу цифрового середовища на психоемоційний стан особистості залишається недостатньо систематизованою. У науковій літературі часто фрагментарно розглядаються окремі аспекти цифрової взаємодії, тоді як цілісний аналіз взаємозв'язків між цифровою поведінкою, емоційною регуляцією, самооцінкою та психологічним благополуччям потребує подальшого розвитку. Особливо актуальним є дослідження причинно-наслідкових зв'язків між проблемним використанням Інтернету, синдромом FoMO та психоемоційними порушеннями у студентської молоді як соціально вразливої та психологічно чутливої групи.

Методологічну основу дослідження становлять системний підхід, який дозволяє розглядати цифрове середовище як цілісну багаторівневу систему психологічних впливів; діяльнісний підхід, що підкреслює активну роль суб'єкта у взаємодії з цифровими технологіями; а також особистісно-орієнтований підхід, спрямований на врахування індивідуально-психологічних відмінностей у сприйнятті та використанні цифрового простору. Поєднання зазначених підходів створює передумови для комплексного аналізу як ризиків, так і ресурсних можливостей цифрового середовища щодо психоемоційного стану особистості.

Отже, актуальність даного дослідження зумовлена необхідністю наукового осмислення психологічних механізмів впливу цифрового середовища на психоемоційний стан особистості, зокрема в контексті зростання цифрових ризиків і водночас потенціалу цифрових ресурсів.

1. Цифрове середовище як детермінанта психоемоційних змін особистості

Цифрове середовище є багатовимірним феноменом, що охоплює сукупність технологічних платформ, інформаційних потоків і форм онлайн-взаємодії, у межах яких відбувається життєдіяльність сучасної особистості. З психологічної точки зору, різні види цифрового середовища відрізняються за характером комунікації, емоційної залученості, когнітивного навантаження та потенційного впливу на психоемоційний стан.

Цифрове середовище включає соціальні мережі, інформаційно-медійні портали, месенджери, освітні, професійно-ділові й ігрові платформи.

Соціальні мережі (Facebook, Instagram, TikTok, X (Twitter), LinkedIn тощо) є найпоширенішим видом цифрового середовища, що характеризується високим рівнем інтерактивності та емоційної залученості.

Основними психологічними особливостями соціальних мереж є домінування візуального контенту; механізми соціального порівняння та самопрезентації; швидке поширення емоційно забарвленої інформації; формування онлайн-ідентичності.

За даними міжнародних досліджень, соціальні мережі щоденно використовує понад 60–70% дорослого населення, а серед молоді цей показник перевищує 90%. Саме цей тип цифрового середовища має найбільш виражений вплив на тривожність, самооцінку та суб'єктивне благополуччя.

До інформаційно-медійного цифрового середовища належать новинні портали, онлайн-медіа, стримінгові платформи, блоги та відеохостинги (YouTube, онлайн-ТБ). Його характерними рисами є інтенсивні інформаційні потоки; переважання негативно забарвлених новин; висока ймовірність емоційного зараження; когнітивна перевантаженість.

Поширеність цього виду цифрового середовища є надзвичайно високою: понад 80% користувачів Інтернету регулярно отримують інформацію з онлайн-медіа. В умовах кризових і воєнних подій інформаційно-медійне середовище стає ключовим джерелом формування колективних емоційних станів.

Комунікативно-месенджерське середовище включає месенджери (Telegram, WhatsApp, Viber, Messenger), які орієнтовані на постійну міжособистісну взаємодію. Для них властива безперервність комунікації; ефект «постійної доступності»; підвищений рівень емоційної напруги через очікування відповідей; зниження меж між особистим і публічним простором.

Поширеність месенджерів є надзвичайно високою: більше 75% користувачів смартфонів використовують їх щоденно. Цей тип цифрового середовища часто асоціюється з емоційним виснаженням і порушенням саморегуляції.

Освітні платформи (Moodle, Google Classroom, Coursera, Zoom, Microsoft Teams) формують специфічне цифрове середовище, що поєднує навчальну діяльність і цифрову комунікацію. Його особливостями є: поєднання когнітивного та емоційного навантаження; зниження живого міжособистісного контакту; зростання ролі саморегуляції та внутрішньої мотивації.

Після пандемії COVID-19 та в умовах воєнних обмежень освітнє цифрове середовище стало масовим і стабільним елементом освіти, охоплюючи понад 90% здобувачів освіти у тій чи іншій формі.

До ігрового та віртуально-розважального цифрового середовища належать онлайн-ігри, кіберспортивні платформи, віртуальні світи. Воно характеризується високою емоційною залученістю; втечею від реальності; формуванням поведінкових патернів залежності. Найбільш поширене серед підлітків і молоді, де регулярними користувачами є 40–60% осіб відповідної вікової групи.

Професійно-ділове цифрове середовище включає корпоративні платформи, професійні соціальні мережі, системи дистанційної роботи та управління проєктами. Його специфікою є : підвищений рівень відповідальності; постійна онлайн-залученість; зростанням професійного стресу та цифрового вигорання.

Поширеність професійно-ділового цифрового середовища різко зросла в умовах дистанційної та гібридної роботи, охоплюючи значну частину працездатного населення.

Сучасне цифрове середовище виступає не лише технологічним простором взаємодії, а й потужним психосоціальним чинником, що безпосередньо впливає на емоційний стан особистості, механізми емоційної регуляції та психологічне благополуччя. Постійне включення у цифрові комунікації, висока інтенсивність інформаційних потоків і соціальне порівняння в онлайн-просторі створюють умови для зростання емоційної напруги, тривожності, фрустрації та емоційного виснаження.

Розвиток криптоіндустрії як складової цифрової економіки суттєво трансформує соціально-психологічні умови життєдіяльності сучасної особистості. Криптовалюти, блокчейн-технології, децентралізовані фінансові системи та криптотрейдинг формують новий тип цифрового середовища, у якому економічна активність тісно переплітається з психоемоційними процесами. Участь у крипторинку дедалі частіше виходить за межі суто фінансової діяльності, перетворюючись

на чинник, що безпосередньо впливає на психологічне здоров'я, емоційну стабільність і якість життя індивіда. Криптоіндустрія характеризується високим рівнем невизначеності, волатильністю, відсутністю стабільних регулятивних механізмів і постійною інформаційною динамікою. Такі умови формують специфічне психосоціальне середовище, у якому особистість перебуває в стані перманентної когнітивної та емоційної напруги. Цілодобова доступність криптовалютних платформ і ринків стирає часові межі між професійною діяльністю та відпочинком, що ускладнює процеси психологічного відновлення та саморегуляції. Одним із провідних психологічних ризиків у криптосередовищі є підвищений рівень тривожності, зумовлений страхом фінансових втрат, непередбачуваністю ринкових коливань і необхідністю швидкого ухвалення рішень в умовах дефіциту інформації¹. Хронічна тривога може супроводжуватися порушеннями сну, емоційним виснаженням, зниженням концентрації уваги та загального рівня психологічного благополуччя. Особливо вразливими в цьому контексті є особи з низькою толерантністю до невизначеності та недостатньо сформованими навичками емоційної саморегуляції. Постійний контроль за курсами, графіками та аналітикою може набувати ознак поведінкової залежності, що проявляється у нав'язливому прагненні бути «в курсі» ринкових змін, ігноруванні базових потреб, звуженні кола соціальних контактів і зниженні інтересу до позацінових аспектів життя. Такі прояви негативно позначаються на психологічному здоров'ї та сприяють формуванню емоційного вигорання.

Збереження психологічного здоров'я в умовах криптоіндустрії значною мірою залежить від сформованості адаптивних психологічних механізмів. До них належать здатність до емоційної саморегуляції, усвідомлення власних меж ризику, відокремлення особистісної цінності від фінансових результатів, а також розвиток критичного та метакогнітивного мислення. Важливим чинником психологічного благополуччя є також баланс між цифровою активністю та іншими сферами життя, що дозволяє знизити рівень психоемоційного напруження та запобігти хронічному стресу.

Отже, криптоіндустрія постає складним психосоціальним феноменом, який поєднує значний потенціал особистісного розвитку з підвищеними ризиками для психологічного здоров'я. Усвідомлення психологічних механізмів впливу криптосередовища є важливою передумовою розробки ефективних профілактичних і корекційних стратегій,

¹ Мельничук С.К. Психологічне здоров'я в умовах невизначеності криптоіндустрії: довіра до себе як запорука досягнення успіху. *Наукові записки. Серія: Психологія* (1), 2025. С. 88–93. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-1>

спрямованих на підтримку психоемоційної стабільності та психологічного благополуччя особистості в умовах цифрової економіки.

Особливо деструктивним для психоемоційного стану є феномен кібербулінгу, який у цифровому середовищі набуває поширення. На відміну від традиційних форм міжособистісної агресії, кібербулінг позбавляє людину можливості психологічної «безпечної зони», оскільки негативний вплив зберігається поза межами фізичного простору та часу. Постійна доступність цифрових пристроїв сприяє формуванню стану підвищеної емоційної настороженості, очікування загрози та втрати почуття контролю, що є передумовами розвитку тривожних і депресивних розладів.

Кібербулінг є потужним психотравмувальним чинником, що спричиняє глибокі та стійкі порушення емоційної сфери особистості. Його вплив характеризується не лише ситуативними негативними переживаннями, а й пролонгованими змінами емоційного реагування, що формуються в умовах тривалої цифрової агресії.

Одним із провідних наслідків кібербулінгу є підвищення рівня емоційної напруги та хронічної тривожності. Постійне очікування нових агресивних повідомлень або публікацій формує стан гіперпильності, за якого цифровий простір сприймається як небезпечний та неконтрольований. Це зумовлює порушення почуття психологічної безпеки та сприяє розвитку емоційної нестабільності.

Важливим компонентом емоційного впливу кібербулінгу є переживання сорому, провини та приниження, які посилюються публічністю онлайн-агресії. На відміну від міжособистісних конфліктів у реальному середовищі, цифрове приниження має потенціал тривалого збереження у вигляді зафіксованого контенту, що підтримує інтенсивність негативних емоцій і ускладнює їх природне згасання. Це призводить до повторної актуалізації травматичного досвіду та закріплення негативного емоційного фону.

Кібербулінг також сприяє формуванню депресивних емоційних станів, що проявляються зниженням настрою, втратою інтересу до соціальної взаємодії, почуттям безнадійності та емоційного виснаження. У межах цифрового середовища ці стани часто поєднуються з феноменом соціальної ізоляції, коли особистість свідомо обмежує онлайн-активність або, навпаки, продовжує перебувати в цифровому просторі, що підтримує негативні переживання.

Окремої уваги заслуговує вплив кібербулінгу на емоційну саморегуляцію. Систематична онлайн-агресія знижує здатність особистості до усвідомлення та конструктивного опрацювання власних емоцій, що проявляється у підвищеній дратівливості, афективних

реакціях або емоційному притупленні. В окремих випадках формується емоційне оніміння як захисна реакція на надмірне психоемоційне навантаження.

Кібербулінг негативно впливає і на самооцінку, оскільки повторювані негативні повідомлення поступово інтегруються в образ «Я». Це зумовлює стійке відчуття емоційної неповноцінності, зниження впевненості у власних можливостях та посилення залежності від зовнішніх оцінок, що ще більше загострює емоційні порушення.

Таким чином, вплив кібербулінгу на емоційний стан особистості має комплексний і пролонгований характер, охоплюючи як гострі афективні реакції, так і глибокі зміни емоційної сфери. У контексті цифрового середовища кібербулінг виступає не лише формою соціальної агресії, а й значущим чинником ризику розвитку емоційних розладів, що потребує системної профілактики та психологічної інтервенції.

Отже, сучасні психологічні дослідження свідчать, що переживання кібербулінгу асоціюється з підвищеним рівнем емоційного дистресу, зниженням самооцінки, почуттям безпорадності та соціальної ізоляції. У жертв онлайн-агресії фіксується порушення базових емоційних процесів: зростає інтенсивність негативних емоцій (страху, сорому, гніву), знижується здатність до їх усвідомлення та конструктивної регуляції². Такі зміни негативно відбиваються на загальному психоемоційному стані, зумовлюючи нестійкість настрою, емоційну лабільність і схильність до афективних реакцій.

Тривале перебування в умовах цифрового стресу, пов'язаного з онлайн-залякуванням, соціальним порівнянням і синдромом втрачених можливостей, сприяє формуванню хронічної тривожності, емоційного вигорання та зниження суб'єктивного відчуття психологічного благополуччя. У цьому контексті цифрове середовище постає як фактор ризику для розвитку психоемоційних порушень, особливо за умов недостатньо сформованих навичок емоційної саморегуляції та автономії особистості.

Таким чином, вплив цифрового середовища на емоційний стан має системний характер і реалізується через механізми постійного емоційного збудження, втрати контролю, деформації самооцінки та порушення емоційної регуляції. Це актуалізує потребу у розробленні науково обґрунтованих профілактичних і корекційних програм, спрямованих на відновлення емоційної стабільності, формування

² Присяжнюк О.В., Близнюкова О.М., Мельничук І.Я. Особливості використання інструментів ІКТ для дослідження і профілактики кібербулінгу в юнацькому віці. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. т. 83. № 3. С. 339–352. <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3>

внутрішніх психологічних ресурсів і підвищення стійкості особистості в умовах цифрового суспільства.

Отже, цифрове середовище у психологічному дискурсі розглядається як складна система взаємодії технологічних, соціальних і психологічних чинників. Воно охоплює соціальні мережі, месенджери, онлайн-платформи, цифрові медіа та віртуальні спільноти, які формують специфічний контекст життєдіяльності особистості.

У межах загальної психології цифрове середовище аналізується як фактор, що впливає на перебіг психічних процесів – сприймання, уваги, пам'яті, мислення та емоцій. У психології особистості воно постає як простір формування Я-концепції, ідентичності, самооцінки та емоційної саморегуляції.

Цифрове середовище не є однорідним явищем, а складається з різних типів, кожен з яких має специфічні психологічні механізми впливу на психоемоційний стан особистості. Найбільш емоційно насиченими та потенційно ризикогенними є соціально-мережеве та інформаційно-медійне середовища, тоді як освітнє та професійне цифрове середовище поєднують як ризики, так і ресурсні можливості.

Психоемоційний стан особистості є інтегративною характеристикою, що відображає динамічне поєднання емоцій, настрою, рівня напруження, тривожності та суб'єктивного благополуччя.

У сучасній психологічній науці психоемоційний стан особистості розглядається як складне, інтегративне психічне утворення, що відображає особливості емоційного реагування, когнітивної оцінки, фізіологічної регуляції та поведінкової активності суб'єкта у певний часовий період. На відміну від окремих емоційних реакцій, психоемоційний стан характеризується відносною тривалістю, цілісністю та системним впливом на діяльність і міжособистісну взаємодію особистості.

У науковій літературі психоемоційний стан визначається як індикатор психологічного благополуччя, адаптованості або дезадаптації особистості, що формується під впливом як внутрішніх (індивідуально-психологічних), так і зовнішніх (соціальних, ситуативних) чинників³.

Таким чином, дослідження психоемоційного стану набуває особливої значущості в умовах соціальної нестабільності, підвищеного стресового навантаження та тривалих кризових впливів.

До основних компонентів психоемоційного стану належать: емоційна валентність (позитивні/негативні переживання); інтенсивність

³ Shevchenko Y., Melnychuk I., Mamchur I., Rzevska-Shtefan Z., Moroz L. Psychological Stability: The Point of Convergence of Pedagogy and Psychology in the Field of Special Education in the Modern Social Landscape. *Cadernos Educacao Tecnologia e Sociedade*. vol. 18 No.Sel. Brasil. 2025. P. 247–257. <https://doi.org/10.14571/brajets.v18.nse1.247-257>

емоційних реакцій; стійкість або лабільність емоцій; здатність до емоційної саморегуляції. Аналіз наукових підходів дозволяє розглядати психоемоційний стан як багатокомпонентну систему, що включає взаємопов'язані структурні елементи. Емоційний компонент відображає домінуючі переживання, емоційний фон, інтенсивність і стабільність емоційних реакцій. Саме цей компонент визначає суб'єктивну якість переживаного стану.

Когнітивний компонент охоплює процеси інтерпретації подій, систему автоматичних думок, переконань та рівень усвідомлення власних емоційних переживань. Когнітивні оцінки виступають ключовим механізмом формування тривожних, депресивних або стабільних психоемоційних станів.

Фізіологічний компонент проявляється у показниках вегетативної регуляції, рівні психофізіологічного збудження, соматичних реакцій на стресові стимули. Він забезпечує тілесну основу психоемоційного реагування.

Поведінковий компонент включає особливості активності, копінг-стратегії, схильність до уникання або активного подолання труднощів, а також специфіку міжособистісної поведінки.

Мотиваційно-смысловий компонент відображає рівень внутрішньої мотивації, наявність життєвих цілей і суб'єктивного сенсу, що істотно впливає на стійкість психоемоційного стану в складних життєвих ситуаціях.

Значний внесок у вивчення психоемоційних станів зроблено в межах стресової парадигми, де емоційні стани розглядаються як складові адаптаційних процесів. Подальший розвиток цього напрямку пов'язаний з когнітивною теорією стресу, яка акцентує роль суб'єктивної оцінки ситуації у формуванні емоційних реакцій. У когнітивно-поведінковому підході психоемоційні стани пояснюються через систему дисфункційних переконань та автоматичних думок, що зумовлюють розвиток тривожних і депресивних проявів.

Сучасні українські дослідження особливу увагу приділяють психоемоційним станам в умовах воєнного часу, хронічного стресу та травматизації⁴.

Аналіз літератури дозволяє виокремити низку методологічних і теоретичних проблем, зокрема: термінологічну неоднозначність поняття психоемоційного стану, складність його операціоналізації, ситуативну мінливість показників та культурну зумовленість

⁴ Мельничук І.Я. Теоретико-методологічні основи розвитку та корекції резильєнтності. *Наукові записки*. № 2. *Серія: Психологія*. Кропивницький : Видавничий дім «Гельветика», 2024. С. 82–87. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-12>

емоційних проявів. Окрему увагу потребують етичні аспекти дослідження психоемоційних станів у вразливих групах населення.

Психоемоційний стан особистості є багатовимірним феноменом, що відображає інтеграцію емоційних, когнітивних, фізіологічних і мотиваційно-смыслових процесів та виступає ключовим показником психологічного здоров'я й адаптації особистості. Цифрове середовище здатне модифікувати кожен із зазначених компонентів, посилюючи або, навпаки, компенсуючи емоційні реакції особистості.

Цифрове середовище формує специфічний цифровий спосіб життя, що має прямий вплив на внутрішній психоемоційний стан людини через механізми обробки інформації, міжособистісної взаємодії та емоційної регуляції. Дослідження сучасних вчених засвідчують, що цифрові технології можуть бути як джерелом підтримки та розвитку, так і стресогенними чинниками, що сприяють виникненню тривоги, інформаційного перевантаження та емоційної нестабільності⁵.

Проаналізуємо особливості психологічні особливості впливу цифрового середовища: механізми соціального порівняння, емоційного зараження та інформаційного впливу; когнітивна перевантаженість і фрагментація уваги; формування залежної поведінки та порушення саморегуляції; а також ресурсний потенціал цифрового середовища.

Одним із ключових психологічних механізмів впливу цифрового середовища є механізм соціального порівняння. Соціальні мережі створюють умови для постійного зіставлення власного життя з ідеалізованими образами інших, що часто призводить до зниження самооцінки, почуття меншовартості та емоційної напруги. У цифровому контексті, особливо в соціальних мережах, активізується механізм порівняння власної особистої реальності з представленням життя інших користувачів. Постійний потік ідеалізованих образів стимулює негативну самооцінку, тривожність та стрес, особливо серед молоді.

Синдром втрачених можливостей (Fear of Missing Out, FoMO) є одним із характерних психоемоційних феноменів доби цифровізації, що сформувався на тлі тотальної медіаприсутності та повсякденного використання соціальних мереж. Його поява відображає ускладнення процесів адаптації особистості до надмірної інформатизації, соціальної відкритості та культури безперервного порівняння власного життя з досвідом інших.

У психологічній літературі FoMO трактується як стійкий, нав'язливий страх пропустити значущі соціальні події або досвід,

⁵ Шевчук О.В. Вплив соціальних мереж на психоемоційний стан молоді: соціальна робота з підлітками в еру цифрових технологій. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука*, № 1, 2025. С. 98–101 DOI 10.32782/3041-1351/2025-1-17

доступний іншим людям, що супроводжується компульсивною потребою постійної онлайн-присутності. Цей стан поєднує підвищену тривожність, незадоволеність власним життям і заздрість, які виникають унаслідок зіставлення реального особистого досвіду з ідеалізованими образами, репрезентованими в цифровому середовищі.

Класичне психологічне визначення FoMO було запропоноване Е. Пшибильським зі співавторами, які розглядали його як побоювання того, що інші отримують цінний життєвий досвід при відсутності суб'єкта⁶. Структурно синдром включає два взаємопов'язані компоненти: тривожне очікування втрати потенційних можливостей та нав'язливе прагнення до безперервного соціального зв'язку.

Перехід від публіцистичного й маркетингового використання терміна FoMO до його наукової концептуалізації став важливим етапом у становленні цього феномена як повноцінного психологічного конструкту. Ученими продемонстровано парадокс цифрової культури: інтенсифікація онлайн-взаємодії супроводжується зростанням суб'єктивного відчуття самотності та соціальної незадоволеності.

Подальший розвиток теоретичних уявлень про FoMO відбувався в межах Теорії самодетермінації, де цей синдром розглядається як наслідок фрустрації базових психологічних потреб – у приналежності, автономії та компетентності. Емпіричні дослідження підтверджують негативний вплив FoMO на психічне здоров'я, якість сну, академічну продуктивність і загальний рівень психологічного благополуччя⁷.

З феноменологічного погляду FoMO виявляється у компульсивному моніторингу соціальних мереж, надмірному соціальному порівнянні, когнітивному перевантаженні, зниженні концентрації уваги та зростанні емоційного дистресу. У цьому контексті FoMO доцільно розглядати не як ситуативну реакцію, а як відносно стійкий психологічний синдром.

Комплексний аналіз синдрому втрачених можливостей потребує виходу за межі виключно поведінкових проявів у цифровому просторі та зосередження на його внутрішній психологічній структурі.

FoMO не зводиться лише до технологічно зумовленого патерну поведінки, а постає формою психоемоційного дистресу, укоріненою у фундаментальних механізмах функціонування особистості. Сучасні

⁶ Przybylski A.K., Murayama K., DeHaan C. R., Gladwell V. Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out // *Computers in Human Behavior*. 2013. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2014/04/2013_PrzybylskiMurayamaDeHaanGladwell_CIHb.pdf

⁷ Ryan R. M., Deci E. L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York, NY : Guilford Press, 2017. 756 p. <https://www.guilford.com/excerpts/ryan.pdf?t=1>

дослідження свідчать, що його генезис пов'язаний як із фрустрацією базових психологічних потреб, так і з індивідуальними рисами характеру, які зумовлюють підвищену чутливість до соціальної тривоги та порівняння.

Відповідно акцент робиться на двох ключових аспектах: аналізі ролі фрустрації базових потреб у формуванні FoMO та вивченні детермінант, що посилюють інтенсивність його переживання.

Для глибшого розуміння механізмів становлення FoMO доцільно розглянути його прояви на поведінковому, когнітивному та емоційному рівнях. На поведінковому рівні синдром виявляється у нав'язливій потребі постійної соціальної взаємодії, що виходить за межі адаптивної інтеграції. Це може проявлятися у прагненні брати участь у всіх можливих формах соціальної активності – відвідуванні заходів чи зустрічей незалежно від внутрішньої мотивації або фізичного виснаження.

На когнітивному рівні домінує інтенсивна тривога, пов'язана зі страхом пропустити важливі події чи інформацію, що супроводжується установкою «всі – окрім мене». Таке відчуття маргіналізації формує переконання, ніби найбільш значущі події відбуваються поза межами особистого досвіду. Воно підсилюється компульсивною поведінкою, спрямованою на контроль: постійним оновленням стрічок соціальних мереж, перевіркою повідомлень, реакцій та коментарів як спробою впоратися з уявною непередбачуваністю соціального простору.

Емоційна сфера осіб із вираженням FoMO характеризується хронічним відчуттям поспіху та незавершеності, а також розчаруванням навіть після досягнення значущих цілей. Досягнення швидко знецінюються на тлі нескінченного потоку чужих «ідеальних» успіхів. Нерідко спостерігаються заздрість або знецінення досягнень інших як захисні психологічні механізми.

Тривалий внутрішній тиск може призводити до психосоматичних проявів – хронічної втоми, підвищеного рівня стресу та депресивних переживань.

Візуально орієнтований контент, селективна самопрезентація та культура успіху посилюють негативні емоційні переживання, зокрема заздрість, фрустрацію та тривожність.

Емоційні переживання в цифровому середовищі часто мають високу стимульованість та швидкоплинність: від позитивного афекту внаслідок соціальної підтримки до негативного – у зв'язку з кібербулінгом, від rejection-реакцій, несприйняття критики тощо. Негативні емоції, посилені цифровими подіями, здатні інтегруватися в загальний психоемоційний стан, що зумовлює триваліший вплив на психіку.

Цифрове середовище сприяє швидкому поширенню емоційного контенту, що активує механізм емоційного зараження. Новинні стрічки, коментарі, відео та пости можуть індукувати колективні емоційні стани, зокрема страх, паніку або агресію. Застосування цифрових технологій може спричиняти цифровий стрес (digital stress) – специфічний вид психічного напруження, що виникає внаслідок надмірної кількості інформації, вимог до негайної реакції і тривалого впливу екранного часу.

Проведені дослідження показують, що цифровий стрес пов'язаний із зростанням тривоги та депресивних симптомів, а також із проблемним використанням соціальних мереж.

Надмірне споживання негативної інформації призводить до хронічного підвищення рівня тривожності та емоційного виснаження. В умовах воєнних подій цей механізм набуває особливої сили, посилюючи психоемоційне напруження населення.

Цифрове середовище характеризується високою інформаційною насиченістю, що сприяє когнітивній перевантаженості. Постійні повідомлення, багатозадачність і швидка зміна стимулів знижують здатність до концентрації уваги та поглибленого емоційного переживання.

Фрагментація уваги негативно впливає на емоційну регуляцію, оскільки ускладнює усвідомлення та опрацювання власних почуттів.

Окрему групу психологічних механізмів становлять механізми формування залежної поведінки. Системи винагород, лайки, коментарі та алгоритмічні стрічки активують дофамінові механізми підкріплення, що сприяє формуванню компульсивного використання цифрових ресурсів.

Цифрові платформи створюють умови для формування віртуальної ідентичності, що суттєво впливає на самооцінку та самосприйняття індивіда. Невідповідність між реальним «я» та віртуальним образом може виступати джерелом емоційного дискомфорту та невпевненості.

Одним із чинників зміни емоційного стану є проблемне або залежне використання цифрових платформ та соціальних мереж, яке асоціюється з підвищеною тривогою, депресивними симптомами та зниженням загального благополуччя. Депресивні стани можуть посередньо пов'язуватися із цифровим стресом через механізми емоційної регуляції, що підсилюється при надмірному користуванні цифровими технологіями.

Порушення балансу між онлайн- та офлайн- життям негативно відбивається на психоемоційному стані, зумовлюючи дратівливість, емоційну нестабільність та зниження стресостійкості.

Попри численні ризики, цифрове середовище має значний ресурсний потенціал. Онлайн-спільноти, психологічні платформи, освітні ресурси та цифрові практики самодопомоги можуть сприяти підвищенню емоційної обізнаності, розвитку навичок саморегуляції та соціальної підтримки.

Цифрові платформи можуть бути джерелом підтримки, особливо для осіб, що переживають соціальну ізоляцію в офлайн-середовищі. Доступ до психолого-педагогічної інформації сприяє розвитку критичного мислення, саморегуляції та навичок цифрової гігієни. Участь у тематичних групах може сприяти розвитку емпатії, самоідентичності та позитивних емоційних переживань.⁸ Умовою позитивного впливу цифрового середовища є усвідомлене та регульоване його використання.

2. Емпіричне дослідження впливу цифрового середовища на психоемоційний стан і психологічне благополуччя особистості

Для оцінювання особливостей впливу цифрового середовища на психоемоційний стан студентської молоді нами було використано комплекс психодіагностичних методик, зокрема: Тест Інтернет-залежності (ІАТ) К. Янг, Опитувальник FoMo Scale Прижибильського, Шкала самооцінки Розенберга (RSES) та скорочена 18-елементна версія Шкали психологічного благополуччя К. Райфф (PWB-18).

Вибір саме цих інструментів був зумовлений їхньою здатністю найбільш повноцінно охопити взаємозв'язки між залежністю від соціальних мереж, розвитком феномену синдрому втрачених можливостей, показниками самооцінки та рівнем психологічного благополуччя.

На початковому етапі дослідження було здійснено збір та інтерпретацію емпіричних даних за допомогою Тесту на Інтернет-залежність (Internet Addiction Test, ІАТ) К. Янг, який у світовій психологічній практиці визнаний валідним скринінговим інструментом для оцінювання адиктивних форм Інтернет-використання. Методика складається з 20 пунктів і передбачає 6-бальну шкалу Лікерта, що дозволяє визначити ступінь патологічного потягу до Інтернету та оцінити його вплив на емоційний стан, поведінкові патерни, а також на соціальне, навчальне й професійне функціонування особистості.

Отримані результати за Тестом на Інтернет-залежність (ІАТ) К. Янг свідчать про високу поширеність проблемного та адиктивного

⁸ Ломачинська І., Волинець І., Хрипко С. Соціально-психологічні аспекти цифрового здоров'я студентів у контексті викликів цифрової епохи. *Освітологічний дискурс*. Том 50 № 3. 2025. С. 94–105. <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.3.9>

використання Інтернету серед студентської молоді, що підтверджує актуальність досліджуваної проблематики в умовах цифровізації освітнього та соціального простору.

Факт того, що 90% респондентів демонструють ознаки проблемного Інтернет-використання, вказує на майже повну інтеграцію цифрового середовища в повсякденне життя студентів. Інтернет у цьому контексті перестає виконувати виключно інструментальну функцію (навчання, комунікація, пошук інформації) і набуває психологічно значущого, емоційно забарвленого статусу, що підвищує ризик формування адиктивних патернів поведінки.

Низький відсоток студентів із нормативним рівнем користування (10%) може свідчити не лише про індивідуальні особливості самоконтролю, а й про системний вплив цифрового середовища, яке стимулює постійну онлайн-залученість, швидке задоволення потреб і безперервну інформаційну стимуляцію.

Найбільш чисельною виявилася група студентів з легким ступенем Інтернет-залежності (42%), що дозволяє розглядати цей рівень як пороговий або передадиктивний стан. На даному етапі використання Інтернету ще не призводить до грубих соціальних чи академічних порушень, проте вже супроводжується: зниженням ефективності саморегуляції; труднощами планування часу; епізодичним ігноруванням базових потреб (сон, відпочинок); формуванням звички емоційного «перемикання» в онлайн-середовище.

У психологічному сенсі легкий ступінь Інтернет-залежності можна трактувати як адаптивно-дезадаптивний компроміс, коли Інтернет використовується як доступний ресурс зниження напруги, однак поступово витісняє альтернативні способи емоційної регуляції. Саме ця група є найбільш перспективною з точки зору профілактичного втручання.

Особливу увагу привертає значна частка студентів із помірним ступенем Інтернет-залежності (37%), оскільки цей рівень уже супроводжується клінічно значущими психологічними проявами. Для таких респондентів характерні:

- стійкий емоційний дискомфорт у разі обмеження доступу до мережі;
- виражене відчуття втрати контролю над тривалістю перебування онлайн;
- використання Інтернету як основного засобу подолання тривоги, нудьги або міжособистісних труднощів;
- зниження концентрації уваги та навчальної продуктивності.

Помірний ступінь Інтернет-залежності можна розглядати як стадію психологічної дезадаптації, за якої цифрова активність набуває компенсаторного характеру і поступово замінює реальні соціальні та емоційні взаємодії. У цьому випадку Інтернет перестає бути інструментом і перетворюється на центральний регулятор психоемоційного стану.

Наявність важкого ступеня Інтернет-залежності у 11% студентів є надзвичайно тривожним показником, що вказує на глибокі порушення психоемоційного та соціального функціонування. Для цієї групи характерні:

- домінування Інтернет-активності над іншими сферами життя;
- різке зниження навчальної мотивації та академічної успішності;
- звуження кола офлайн-контактів;
- емоційна залежність від цифрових стимулів;
- ігнорування негативних наслідків власної поведінки.

У психологічному плані важкий ступінь Інтернет-залежності відповідає сформованій адиктивній поведінці, що потребує не лише профілактичних, а й корекційно-терапевтичних заходів. У таких випадках цифрове середовище фактично стає основним простором реалізації потреб особистості, що значно ускладнює процес її соціальної та професійної самореалізації.

Сумарно отримані дані дозволяють стверджувати, що Інтернет-залежність серед студентської молоді варіює від легких форм проблемного користування до вираженої адиктивної поведінки. Особливо значущим є той факт, що майже половина вибірки перебуває у зоні підвищеного психологічного ризику, що зумовлює необхідність цілеспрямованих психологічних інтервенцій.

Виявлена тенденція підтверджує положення сучасних психологічних досліджень про те, що цифрове середовище виступає потужним фактором трансформації психоемоційного стану особистості, впливаючи на механізми саморегуляції, емоційного реагування та поведінкового контролю.

Отримані результати свідчать про високу актуальність проблеми Інтернет-залежності в студентському середовищі та підтверджують необхідність подальшого дослідження її зв'язку з психоемоційним станом, рівнем тривожності, емоційною регуляцією та психологічним благополуччям.

З метою емпіричного вивчення синдрому втрачених можливостей було проведено ґрунтовний аналіз результатів, отриманих за допомогою стандартизованої FoMO Scale, розробленої А. Пшибильським та співавторами. Зазначена методика є компактним, але водночас

високонадійним та валідним однофакторним психодіагностичним інструментом, що включає 10 тверджень і спрямована на вимірювання схильності особистості до переживання стійкого занепокоєння та тривоги, пов'язаних із можливістю пропустити соціально значущі, привабливі або емоційно винагороджувальні події, у яких беруть участь інші люди.

Оцінювання здійснювалося за п'ятибальною шкалою Лікерта, а обчислення сумарного показника дало змогу диференціювати респондентів за рівнем вираженості синдрому FoMO, виокремивши групи з низьким, помірним та високим рівнями.

Аналіз отриманих емпіричних даних засвідчив високу поширеність синдрому FoMO у студентському середовищі. Лише 11,9% опитаних продемонстрували низький рівень страху втрачених можливостей, що свідчить про мінімальне занепокоєння щодо участі в соціальних подіях і відсутність нав'язливої потреби постійно відстежувати активність інших.

Найчисельнішою виявилася група студентів із помірним (середнім) рівнем FoMO, яка охопила 50,8% вибірки. Представники цієї групи характеризуються помірно вираженим емоційним напруженням, схильністю до регулярного перегляду соціальних мереж і прагненням залишатися постійно «онлайн». Водночас, хоча їхнє повсякденне життя періодично переривається імпульсивним бажанням перевірити оновлення, зазначена поведінка ще не набуває форми хронічного психологічного дистресу.

Разом із тим, клінічно значущим є той факт, що понад третина студентів (37,3%) продемонструвала високий рівень вираженості синдрому FoMO. Для цієї групи характерні інтенсивні переживання тривоги, емоційного напруження та страху, пов'язані з можливістю пропустити важливу інформацію або соціальні події. Високий рівень FoMO потенційно зумовлює стан постійної втоми, труднощі концентрації уваги під час навчальної діяльності та, як наслідок, негативно впливає на академічну успішність.

Узагальнення результатів дозволяє констатувати, що синдром FoMO є суттєвою психологічною проблемою серед студентів ЦДУ: 88,1% респондентів мають помірний або високий рівень його вираженості. Це свідчить про значний психоемоційний тиск, зумовлений постійним соціальним порівнянням із ідеалізованими образами в цифровому просторі та страхом соціального виключення, який, у свою чергу, стимулює компульсивне використання Інтернету.

Отримані результати також підтверджують, що домінування помірної форми FoMO у студентському середовищі пов'язане

з віковою психологічною вразливістю молоді, посиленою потребою у зовнішній соціальній валідації та регулярним зіставленням себе з ідеалізованими моделями успішності, які транслиуються через соціальні мережі. Висока частка студентів із помірним і високим рівнями FoMO виступає індикатором психоемоційного дистресу, зумовленого інформаційним перенасиченням і компульсивним моніторингом цифрового середовища.

Теоретичний аналіз феномену FoMO дозволяє стверджувати, що його формування тісно пов'язане з надмірним, а нерідко й адиктивним, використанням цифрових технологій. Компульсивний перегляд стрічок новин, соціальних мереж і постійне відстеження оновлень постає як поведінковий прояв інтенсивного страху втрачених можливостей. Така поведінка підсилює Інтернет-залежність, оскільки тимчасово задовольняє глибинну потребу особистості у соціальній валідації та відчутті залученості до інформаційного простору, що зрештою сприяє формуванню стійкої психологічної залежності від цифрової взаємодії.

Встановлення статистично значущого зв'язку між рівнем Інтернет-залежності та вираженістю синдрому FoMO дозволило кількісно підтвердити наявність взаємозалежності між цими психологічними змінними. Кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона виявив сильний позитивний зв'язок між досліджуваними показниками ($r = +0,65$ при $p < 0,001$), що свідчить: зі зростанням симптомів Інтернет-залежності пропорційно зростає інтенсивність страху втрачених можливостей. Достовірність цього зв'язку була додатково підтверджена за допомогою t -критерію Стьюдента.

Для перевірки стійкості отриманих результатів було також застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, який продемонстрував подібний сильний позитивний зв'язок ($\rho = +0,62$). Це підтверджує, що незалежно від типу розподілу даних студенти з вищими показниками Інтернет-залежності мають вищий рівень вираженості синдрому втрачених можливостей.

З метою визначення прогностичної ролі Інтернет-залежності щодо розвитку FoMO було застосовано метод лінійної регресії. Побудована модель, у якій залежною змінною виступав рівень FoMO, а незалежною – показники ІАТ, виявилася статистично значущою. Коефіцієнт детермінації $R^2 = 0,42$ засвідчив, що 42% варіативності синдрому втрачених можливостей можуть бути пояснені рівнем Інтернет-залежності студентів. Значущість моделі була підтверджена F -критерієм Фішера ($F = 38,4$; $p < 0,001$), що вказує на її високу пояснювальну силу.

Таким чином, проблемне та надмірне використання Інтернету виступає потужним предиктором формування синдрому FoMO

у студентської молоді, що підтверджує гіпотезу про прямий, сильний і причинно зумовлений зв'язок між цифровою адикцією та страхом соціальної ізоляції.

Отримані результати дозволяють зробити висновок про наявність стійкого дезадаптивного циклу, в межах якого Інтернет-залежність і FoMO взаємно підсилюють одне одного. Отже, для сучасної студентської молоді Інтернет перестає бути виключно інструментом і дедалі більше перетворюється на джерело хронічного психологічного напруження, що знижує відчуття соціальної захищеності та сприяє формуванню тривалого емоційного дистресу.

У зв'язку з виявленою високою поширеністю проблемного використання Інтернету актуальним стало поглиблене вивчення його психологічних наслідків, зокрема у взаємозв'язку із синдромом втрачених можливостей. У межах дослідження було зосереджено увагу на аналізі впливу інтернет-залежності та FoMO на ключові показники особистісного функціонування студентської молоді – самооцінку та психологічне благополуччя. З цією метою було застосовано стандартизовані психодіагностичні інструменти: Шкалу самооцінки М. Розенберга та коротку 18-пунктну версію Шкали психологічного благополуччя К. Ріфф, що дало змогу отримати комплексну та багатовимірну характеристику внутрішнього психологічного стану респондентів.

Дослідження самооцінки має принципове значення для розуміння внутрішніх механізмів формування вразливості до синдрому FoMO та адиктивних форм цифрової поведінки.

Самооцінка є одним із центральних регуляторів самосприйняття, соціального порівняння та емоційного реагування на інформаційні стимули цифрового середовища. Зокрема, занижена або нестабільна самооцінка підсилює схильність до негативного соціального порівняння, коли особистість схильна інтерпретувати успіхи інших як доказ власної неуспішності.

В умовах соціальних мереж, де домінують ідеалізовані та селективно відфільтровані образи, цей механізм набуває особливої інтенсивності, провокуючи зростання тривожності та інших психоемоційних порушень.

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що у переважної більшості студентів (66%) зафіксовано високий рівень самоповаги. Це свідчить про сформоване відчуття власної цінності, здатність до відносно об'єктивної самооцінки власних досягнень і обмежень, а також про емоційну стійкість у ситуаціях невдач або соціального тиску. Високий рівень самооцінки можна розглядати як важливий психологічний ресурс, який знижує ймовірність негативного впливу цифрового соціального порівняння.

Водночас значна частка респондентів (27%) продемонструвала середній, або нестійкий, рівень самоповаги. Для цієї групи характерна залежність від зовнішніх оцінок, соціального схвалення та поточних успіхів або невдач. Саме такі студенти виявляються найбільш чутливими до сигналів цифрового середовища – кількості «вподобань», коментарів, переглядів та соціальної активності інших. Залежність від зовнішнього підкріплення створює сприятливі умови для формування тривожності, емоційної нестабільності та посилення синдрому FoMO як спроби компенсувати внутрішню невпевненість через постійну залученість до онлайн-простору.

Низький рівень самоповаги було виявлено у 7% досліджуваних. Представники цієї групи характеризуються тенденцією до самозвинувачення, фіксації на власних недоліках, заниження значущості особистих досягнень та хронічним сумнівом у власній соціальній цінності.

Низька самооцінка тісно пов'язана з підвищеним рівнем тривожності, почуттям неповноцінності та вираженою потребою у зовнішньому підтвердженні. У контексті цифрового середовища це проявляється у посиленій схильності до FoMO, коли прагнення бути «в курсі всього» та не пропустити соціально значущі події стає способом підтримки відчуття приналежності та значущості.

Таким чином, результати дослідження самооцінки загалом демонструють відносно сприятливу психологічну картину з домінуванням високого рівня самоповаги серед студентської молоді.

Водночас наявність значної групи респондентів із нестійкою та низькою самооцінкою вказує на існування вразливого сегменту, для якого цифрове середовище може виступати не лише ресурсом, а й фактором психологічного ризику. Залежність самосприйняття від зовнішніх цифрових маркерів підвищує ймовірність формування тривожних станів, синдрому втрачених можливостей та зниження психологічного благополуччя.

Для оцінки внутрішніх психологічних ресурсів студентів та їхньої стійкості до впливу цифрового середовища була використана Коротка 18-елементна версія Шкали психологічного благополуччя К. Райфф. Ця методика дозволяє аналізувати як інтегральний рівень благополуччя, так і його структурні компоненти – автономію, управління середовищем, особистісний ріст, позитивні міжособистісні стосунки, наявність життєвих цілей та самоприйняття.

У контексті цифровізації психологічне благополуччя розглядається як ключовий захисний ресурс, зниження якого підвищує вразливість особистості до психоемоційних порушень, пов'язаних з надмірною онлайн-залученістю та синдромом втрачених можливостей.

Отримані результати засвідчили, що більшість студентів (59,32%) перебуває на помірному рівні психологічного благополуччя, тоді як 37,29% продемонстрували високий рівень, а 3,39% – низький. Загалом це вказує на відносно стабільний психоемоційний стан вибірки, однак помірний рівень благополуччя в умовах постійного цифрового стимулювання свідчить про латентну вразливість до розвитку тривожних і афективних порушень.

Профільний аналіз компонентів благополуччя показав, що найбільш розвиненим є показник позитивних стосунків з іншими ($M = 4,88$), що відображає високу соціальну орієнтацію студентської молоді. Водночас у цифровому середовищі саме соціальна спрямованість часто підсилює механізми соціального порівняння, залежність від онлайн-схвалення та страх соціального виключення, що сприяє формуванню синдрому втрачених можливостей та емоційного напруження. Високі показники самоприйняття ($M = 4,71$) частково компенсують цей вплив, однак вони не нейтралізують повністю деструктивний потенціал цифрового тиску.

Найменш вираженими виявилися автономія ($M = 4,19$) та управління середовищем ($M = 4,07$), що свідчить про труднощі саморегуляції, прийняття самостійних рішень і контролю власної життєдіяльності. В умовах цифрового середовища ці дефіцити посилюються за рахунок алгоритмічної стимуляції, безперервного потоку інформації та зовнішнього нав'язування норм успішності й соціальної активності. Як наслідок, зростає ризик формування тривожності, емоційного виснаження та адиктивних форм поведінки.

Кореляційний аналіз підтвердив наявність статистично значущих негативних зв'язків між рівнем FoMO, сформованого в цифровому середовищі, та самооцінкою ($r = -0,457$), а також загальним рівнем психологічного благополуччя ($r = -0,589$; $p < 0,01$). Це свідчить про те, що інтенсивна цифрова залученість і постійне порівняння себе з іншими супроводжуються зниженням самоповаги та погіршенням психоемоційного стану.

Регресійний аналіз засвідчив, що синдром втрачених можливостей, як психологічний продукт цифрового середовища, пояснює 34,7% варіативності психологічного благополуччя студентів ($R^2 = 0,347$; $\beta = -0,589$; $p < 0,001$). Це означає, що страх втрачених можливостей виступає не лише супутнім явищем цифрової активності, а й системним чинником психоемоційних порушень, який підриває базові компоненти євдемонічного функціонування – автономію, самоприйняття, управління життєвими обставинами та відчуття життєвої осмисленості.

Результати емпіричного дослідження засвідчили високу поширеність інтернет-залежності та синдрому втрачених можливостей

у студентському середовищі й підтвердили їх системний, деструктивний характер впливу на психоемоційне функціонування особистості.

Отримані емпіричні дані узгоджуються з результатами сучасних зарубіжних досліджень, які вказують на характер впливу цифрового середовища на психоемоційний стан. Цифрові технології можуть як посилювати тривожність і стрес, так і виступати ресурсом психологічної підтримки за умов сформованої емоційної саморегуляції.

Отримані дані дозволили встановити не лише кореляційні, а й причинно опосередковані взаємозв'язки між інтенсивністю синдрому втрачених можливостей, проблемним використанням Інтернету та наявністю ключових психологічних дефіцитів, зокрема зниженого рівня самооцінки й порушення структурної цілісності психологічного благополуччя.

Емпірично доведено, що страх втрачених можливостей і адиктивна цифрова поведінка виступають взаємопідсилювальними чинниками, які знижують автономність особистості, підривають самоприйняття та ускладнюють ефективне управління власним життєвим простором. Така деструкція внутрішніх психологічних ресурсів підвищує вразливість студентів до тривожних станів, емоційного виснаження та суб'єктивного відчуття неблагополуччя, особливо в умовах інтенсивного інформаційного тиску цифрового середовища.

Отримані результати сформували надійну емпіричну основу для розробки й упровадження цільових профілактичних і корекційно-розвивальних програм. Їх концепція ґрунтується на необхідності комплексного підходу, який передбачає не лише оптимізацію та регуляцію використання цифрових технологій, але й системне зміцнення внутрішніх ресурсів студентської молоді. Особливий акцент у таких програмах має бути зроблений на розвиток автономності, самоприйняття, внутрішньої мотивації до самореалізації та навичок психологічної саморегуляції як чинників зниження залежності від зовнішнього цифрового підкріплення.

Виявлені статистично значущі взаємозв'язки між інтернет-залежністю, синдромом втрачених можливостей, низькою самооцінкою та порушенням психологічного благополуччя стали теоретико-методологічним підґрунтям для створення програм розвитку мотивації до самореалізації, які були апробовані в межах корекційно-розвивальної роботи. Їх реалізація спрямовувалася на підвищення усвідомленості власних потреб, формування стійкого відчуття життєвої осмисленості та зниження залежності від соціального порівняння в цифровому просторі.

Таким чином, цифрове середовище постає як потужний психологічний модератор психоемоційного стану молоді. За умов недостатньо сформованих механізмів саморегуляції воно не лише інтенсифікує синдром втрачених можливостей, але й створює сприятливі умови для розвитку тривожності, емоційного виснаження та зниження психологічного благополуччя.

Це зумовлює потребу у впровадженні системних профілактичних і корекційно-розвивальних втручань, орієнтованих на підвищення психологічної стійкості студентської молоді в умовах цифровізації.

Метою розробленої корекційно-розвивальної програми визначено цілеспрямований розвиток внутрішніх психологічних ресурсів студентської молоді, необхідних для свідомого й ефективного функціонування в цифровому середовищі.

Програма була спрямована на подолання синдрому втрачених можливостей, зниження проявів інтернет-залежності, формування стійкості до кібербулінгу, істотне підвищення рівня самооцінки та розвиток усвідомленої, внутрішньо зумовленої мотивації до самореалізації. Ключовим акцентом програми стало не обмеження цифрової активності як такої, а формування психологічної автономії, саморегуляції та відповідального ставлення до власного психоемоційного стану.

Для досягнення поставленої мети було сформульовано низку взаємопов'язаних завдань.

По-перше, програма передбачала сприяння глибокому усвідомленню учасниками психологічних механізмів впливу цифрового середовища на емоційний стан, поведінку та систему самооцінювання.

По-друге, важливим завданням стало формування навичок самоприйняття та розвиток стабільної самооцінки, яка не залежить від зовнішніх оцінок, соціального схвалення чи цифрових маркерів успішності.

По-третє, програма була зорієнтована на посилення відчуття особистісної автономії та суб'єктивного контролю над власним життям, що є базовими компонентами психологічного благополуччя.

По-четверте, значну увагу було приділено впровадженню технік усвідомленості (mindfulness) як ефективного інструменту зниження тривожності, емоційного напруження та компульсивного моніторингу цифрового контенту.

Нарешті, окремим завданням стало формування проактивної життєвої позиції, орієнтованої на досягнення автентичних, особистісно значущих цілей та реалізацію внутрішнього потенціалу.

Методологічні засади програми ґрунтувалися на інтегративному підході, що поєднує ідеї гуманістичної психології та інструментарій

когнітивно-поведінкової терапії. Гуманістичний компонент забезпечував фокус на самоцінності особистості, її здатності до саморозвитку та самоактуалізації, тоді як когнітивно-поведінковий підхід дозволяв здійснювати цілеспрямовану роботу з дисфункціональними переконаннями, автоматичними думками та поведінковими патернами.

Ключовими принципами реалізації програми стали діяльнісний та суб'єкт-суб'єктний підходи. Діяльнісний принцип забезпечував активну залученість учасників через практичні вправи, моделювання реальних життєвих ситуацій та рефлексивні завдання. Суб'єкт-суб'єктний принцип передбачав партнерську взаємодію між тренером і учасниками, у межах якої студенти виступали активними суб'єктами власного розвитку, беручи відповідальність за зміни у своєму психоемоційному функціонуванні.

У процесі реалізації програми використовувалися групові дискусії, техніки самоспостереження та самоаналізу, елементи когнітивної реструктуризації, рольові ігри для розвитку асертивності та навичок відстоювання особистісних меж⁹.

Особливе місце посідали практики усвідомленості (mindfulness), спрямовані на зниження імпульсивності, тривожності та залежності від постійної цифрової стимуляції.

Програма була структурована як послідовний, логічно взаємопов'язаний комплекс із семи тренінгових занять, об'єднаних у три тематичні блоки.

Перший блок – «Діагностика та усвідомлення» – був спрямований на ідентифікацію зв'язку між інтернет-залежністю, FoMO та психоемоційними порушеннями, а також на усвідомлення індивідуальних тригерів цифрової поведінки. Другий блок – «Внутрішня опора» – був центральним і найбільш тривалим, оскільки присвячений глибокій роботі із самооцінкою, самоприйняттям та формуванням відчуття автономії. Третій блок – «Самореалізація та проактивність» – завершував програму, переорієнтовуючи увагу учасників на майбутнє, розвиток навичок цілепокладання, формування внутрішньо мотивованої життєвої стратегії та ефективного управління власним середовищем. Для посилення **корекційної, розвивальної та профілактичної роботи**, нами включено модулі, спрямовані на розвиток **емоційної грамотності** та навичок диференціації емоційних станів, що виникають у процесі цифрової взаємодії. Особливу увагу було приділено формуванню здатності розпізнавати ранні маркери

⁹ Мельничук І.Я. Теоретико-методологічні основи розвитку та корекції резильєнтності. *Наукові записки. № 2. Серія: Психологія*. Кропивницький: Видавничий дім «Гельветика», 2024. С. 82–87. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-12>

емоційного перевантаження, цифрової втоми та афективної напруги. Ефективним доповненням можуть стати техніки тілесно-орієнтованої саморегуляції (дихальні практики, методи релаксації, робота з тілесними сигналами стресу), які сприяють відновленню емоційної рівноваги після інтенсивного онлайн-контакту.

Важливим напрямом є розвиток **критичного ставлення до цифрового контенту**, зокрема соціальних порівнянь, ідеалізованих образів та маніпулятивних механізмів соціальних мереж. Усвідомлення алгоритмічної природи цифрових платформ знижує інтерналізацію негативних оцінок і сприяє стабілізації емоційного стану. Тому до програми варто включити вправи, спрямовані на аналіз власних когнітивних викривлень (катастрофізація, персоналізація, селективна увага), що активізуються під час онлайн-взаємодії.

Важливим доповненням до корекційно-розвивальної програми є навчання **стратегіям управління цифровою поведінкою**, зокрема плануванню часу онлайн-активності, усвідомленому вибору цифрових платформ та встановленню індивідуальних меж використання гаджетів.

Особливу цінність мають інтервенції, спрямовані на формування здатності витримувати стан «офлайн-паузи» без емоційного дискомфорту, що безпосередньо пов'язано зі зниженням тривожності.

Результати повторної психодіагностики після проведеної нами корекційно-розвивальної роботи, засвідчили позитивну динаміку за всіма використаними методиками. Зокрема, середній показник інтернет-залежності за тестом ІАТ знизився з 65 балів (зона ризикованої поведінки) до 40 балів, що відповідає нормативному рівню користування. Виявлені зміни є статистично значущими ($t = 4,55$; $p < 0,001$) та прямо пов'язані з опануванням стратегій управління часом і цифрового самоконтролю.

Середній рівень FoMO знизився з 3,8 (високий рівень) до 2,5 (середній рівень), що також підтверджено високою статистичною значущістю ($t = 5,12$; $p < 0,001$). Це свідчить про ефективне формування внутрішніх механізмів саморегуляції, які дозволяють зменшити страх соціального виключення та потребу у постійному моніторингу цифрового простору.

Показники самооцінки за шкалою Розенберга зросли з 15 до 20 балів, що відображає перехід від нестійкого рівня самоповаги до впевненого середнього та високого. Підвищення самоприйняття суттєво знизило залежність учасників від зовнішньої валідації та соціального порівняння.

Найбільш виражені позитивні зміни зафіксовано у структурі психологічного благополуччя, передусім за субшкалами «автономія»

та «управління середовищем». Зростання автономії відображає здатність діяти відповідно до власних цінностей і протистояти цифровому та соціальному тиску, тоді як підвищення показників управління середовищем свідчить про розвиток проактивної життєвої позиції та здатності самостійно створювати можливості для самореалізації.

Таким чином, розроблена та впроваджена корекційно-розвивальна програма довела свою ефективність як цілісний психологічний інструмент. Вона не лише сприяє покращенню психоемоційного стану студентської молоді, але й забезпечує формування стійких особистісних ресурсів, необхідних для автономного, усвідомленого та психологічно благополучного життя в умовах сучасного цифрового суспільства.

У межах профілактичної роботи доцільно розвивати **навички асертивної онлайн-комунікації** та конструктивного реагування на кібербулінг. Це сприяє зниженню почуття безпорадності й формуванню емоційної стійкості в цифровому середовищі. Корисним є також формування культури підтримувальної цифрової взаємодії, що підсилює відчуття соціального включення та позитивно впливає на емоційне благополуччя.

Важливим перспективним доповненням програми є робота з **ціннісними орієнтаціями та смисловими настановами**, що визначають характер цифрової активності. Усвідомлення власних життєвих пріоритетів зменшує імпульсивне використання технологій і сприяє емоційній стабільності. Акцент на формуванні внутрішньої мотивації до самореалізації поза цифровим простором дозволяє знизити емоційну залежність від онлайн-схвалення.

Перспективним є залучення **освітнього та сімейного середовища** до профілактичної роботи. Психоосвітні заходи для викладачів і батьків сприяють формуванню єдиного підходу до підтримки психоемоційного благополуччя молоді в цифровому просторі.

Таким чином, подальше розширення корекційної, розвивальної та профілактичної роботи має бути спрямоване на інтеграцію емоційно-регулятивних, когнітивних, поведінкових і ціннісно-смислових компонентів.

Такий комплексний підхід забезпечує не лише зниження негативного впливу цифрових технологій на психоемоційний стан, а й формування стійкої здатності до свідомого, автономного та психологічно безпечного функціонування в умовах цифрового суспільства.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретико-емпіричне дослідження дозволило комплексно проаналізувати психологічні механізми впливу цифрового середовища на психоемоційний стан особистості та виявити основні ризики й ресурсні можливості цифрової взаємодії в сучасних соціокультурних умовах. Отримані результати підтверджують, що цифрове середовище не є нейтральним контекстом життєдіяльності, а виступає активним психосоціальним чинником, який істотно впливає на емоційне реагування, когнітивні оцінки, поведінкові стратегії та рівень психологічного благополуччя.

Теоретичний аналіз засвідчив, що психоемоційний стан особистості має багатовимірну структуру, що включає емоційний, когнітивний, поведінковий, фізіологічний і мотиваційно-смысловий компоненти. Цифрове середовище здатне модифікувати кожен із них, посилюючи тривожні реакції, емоційне напруження, знижуючи здатність до саморегуляції та суб'єктивне відчуття психологічної стійкості. У цьому контексті цифровізація формує нову конфігурацію психоемоційних викликів, що потребують переосмислення традиційних уявлень про адаптацію та психологічне здоров'я. Встановлено, що різні типи цифрового середовища (соціальні мережі, інформаційно-медійні, освітні, професійні та комунікаційні платформи) мають специфічні психологічні механізми впливу. Найбільш емоційно насиченими та потенційно ризикованими виявилися соціально-мережеве та інформаційно-медійне середовища, які активізують соціальне порівняння, емоційне зараження, інформаційне перенасичення та формування залежної поведінки. Особливу увагу приділено феноменам Інтернет-залежності та синдрому втрачених можливостей.

Емпіричні результати засвідчили високу поширеність проблемного Інтернет-користування серед студентської молоді, що свідчить про використання цифрового простору як засобу емоційної регуляції та компенсації внутрішніх психологічних дефіцитів. FoMO виявився стійким психоемоційним синдромом, пов'язаним із хронічною тривожністю, компульсивним моніторингом соціальних мереж і фрустрацією базових потреб у приналежності та автономії. Статистичний аналіз підтвердив тісний взаємозв'язок між Інтернет-залежністю та FoMO, що формує дезадаптивний цикл підсилення онлайн-залученості та психоемоційного дистресу. Виявлено також зв'язок цих феноменів із низькою або нестійкою самооцінкою та порушенням структури психологічного благополуччя. Водночас високий рівень самоповаги, автономії та сформовані внутрішні ресурси виконують захисну функцію, знижуючи вразливість до цифрових ризиків.

Попри наявність значних психологічних загроз, дослідження підтвердило ресурсний потенціал цифрового середовища. Усвідомлене та регульоване використання цифрових технологій, розвиток цифрової гігієни, емоційної компетентності й навичок саморегуляції здатні перетворити цифровий простір на джерело підтримки, саморозвитку та підвищення психологічного благополуччя.

Отже, цифрове середовище здійснює системний і багатовекторний вплив на психоемоційний стан особистості, що актуалізує необхідність розроблення науково обґрунтованих профілактичних і корекційних програм, спрямованих на зміцнення психологічної стійкості та формування здорових моделей цифрової взаємодії.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з лонгітюдним аналізом психоемоційних змін, вивченням індивідуальних чинників вразливості та розробкою інноваційних форм психологічної допомоги в умовах цифрового суспільства.

АНОТАЦІЯ

У статті представлено результати теоретико-емпіричного дослідження психологічних механізмів впливу цифрового середовища на психоемоційний стан особистості. Проаналізовано основні типи цифрових платформ та їхній вплив на емоційне реагування, самооцінку та психологічне благополуччя. Особливу увагу приділено феноменам Інтернет-залежності, кібербулінгу та синдрому втрачених можливостей як ключовим індикаторам психологічних ризиків цифрового простору.

Емпіричне дослідження студентської молоді виявило високу поширеність проблемного Інтернет-користування та помірно-високі рівні синдрому втрачених можливостей. Встановлено статистично значущі зв'язки між Інтернет-залежністю, FoMO, низькою самооцінкою та зниженням психологічного благополуччя. Показано, що цифрове середовище може посилювати тривожність, емоційне виснаження та залежну поведінку за умов недостатньої саморегуляції. Водночас сформовані внутрішні психологічні ресурси виконують захисну функцію щодо негативного впливу цифрових стимулів. Обґрунтовано ресурсний потенціал цифрового середовища за умови усвідомленого та збалансованого використання. Наголошено на необхідності розвитку цифрової гігієни та психологічної стійкості.

Література

1. Ломачинська І., Волинець І., Хрипко С. Соціально-психологічні аспекти цифрового здоров'я студентів у контексті викликів цифрової епохи. *Освітологічний дискурс*. Том 50 № 3. 2025. С. 94–105. <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.3.9>

2. Мельничук І.Я. Теоретико-методологічні основи розвитку та корекції резильєнтності. *Наукові записки. № 2. Серія: Психологія*. Кропивницький: Видавничий дім «Гельветика», 2024. С. 82–87. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-12>

3. Мельничук С.К. Психологічне здоров'я в умовах невизначеності криптоіндустрії: довіра до себе як запорука досягнення успіху. *Наукові записки. Серія: Психологія (1)*, 2025. С. 88–93. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-11>

4. Присяжнюк О.В., Близнюкова О.М., Мельничук І.Я. Особливості використання інструментів ІКТ для дослідження і профілактики кібербулінгу в юнацькому віці. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. т. 83. № 3. С. 339–352. <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3>

5. Шевчук О.В. Вплив соціальних мереж на психоемоційний стан молоді: соціальна робота з підлітками в еру цифрових технологій. *Соціальна робота та психологія: освіта і наука*, № 1, 2025. С. 98–101 DOI 10.32782/3041-1351/2025-1-17

6. Przybylski A.K., Murayama K., DeHaan C. R., Gladwell V. Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out // *Computers in Human Behavior*. 2013. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2014/04/2013_PrzybylskiMurayamaDeHaanGladwell_CIHb.pdf

7. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness. New York, NY : Guilford Press, 2017. 756 p. <https://www.guilford.com/excerpts/ryan.pdf?t=1>

8. Shevchenko Y., Melnychuk I., Mamchur I., Rzevska-Shtefan Z., Moroz L. Psychological Stability: The Point of Convergence of Pedagogy and Psychology in the Field of Special Education in the Modern Social Landscape. *Cadernos Educacao Tecnologia e Sociedade*. vol. 18. No. Sel. Brasil. 2025. P. 247–257. <https://doi.org/10.14571/brajets.v18.nse1.247-257>

Information about the author:

Melnichuk Iryna Yaroslavivna,

Candidate of Psychological Sciences,

PhD of Psychological Sciences,

Associate Professor at the Department of Practical Psychology,

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State

Pedagogical University

1, Shevchenko str., Kropyvnytskyi, 25000, Ukraine

ORCID ID 0000-0002-3545-2117

**ВПЕВНЕНІСТЬ У СОБІ В УМОВАХ
КОЛЕКТИВНОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ ТА СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН
В ПРОЦЕСІ ПСИХОСОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ
МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ**

Мельничук С. К.

ВСТУП

В умовах масової психотравматизації та радикальних соціальних змін впевненість людини набуває особливого значення. Вона тісно пов'язана з переживанням невизначеності, порушенням базового відчуття безпеки та потребою у відновленні психічної суб'єктності особистості. У сучасних реаліях України, коли соціум переживає глибокі трансформації, питання підтримки і розвитку внутрішньої впевненості стає ключовим для збереження психічного здоров'я, адаптації та ефективної соціальної взаємодії.

Теоретичний аналіз наукових підходів до вивчення впевненості в собі демонструє зростаючий інтерес до цієї проблеми, що обумовлено її значенням для життєдіяльності людини. Психолого-педагогічний аналіз розвитку асертивності та соціально-особистісних чинників формування впевненості в собі показує, що цей процес є комплексним і багатоаспектним, включає когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти. Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури засвідчує, що, незважаючи на численні дослідження, до теперішнього часу не існує єдиної концепції комплексного вивчення впевненості в собі, особливо в умовах масових соціальних криз.

**1. Теоретико-методологічні засади дослідження впевненості в собі
в умовах колективної травматизації та соціальних змін**

Історичний та філософський контекст розвитку поняття «внутрішня впевненість у собі» дозволяє глибше зрозуміти його сутність. В різні епохи й культурах ставлення до феномену впевненості було неоднаковим. У сучасних розвинених суспільствах цінуються чесноти, пов'язані з внутрішньою впевненістю, самоповагою та незалежністю. В античній філософії внутрішня впевненість розглядалася як переконаність і розглядалася як суттєвий аспект знання та морального розвитку. У середньовічній ця категорія могла оцінюватися критично, іноді як потенційна вада, залежно від етичних та релігійних норм того часу.

В епоху раціоналізму зростає значення сумнівів і досвіду у формуванні переконань, що стимулюють активні дії та розвиток внутрішньої впевненості. Дж. Локк підкреслював, що деякі люди можуть пригнічувати власний дух і втрачати віру у себе навіть при вирішенні простих завдань. Американський філософ Р. Емерсон наголошував на важливості віри в себе та власні можливості, а також на необхідності подолання страху перед оцінкою інших людей і внутрішнього конфлікту. Класичні німецькі філософи) пов'язували впевненість із пізнанням істини і підкреслювали, що людина перед здійсненням будь-якої справи повинна бути переконаною у власних діях¹.

Філософи XIX–XX століть досліджували впевненість через призму самоствердження, індивідуальності та особистої свободи. У працях цих авторів внутрішня впевненість постає як здатність особистості усвідомлено обирати, діяти творчо, брати на себе відповідальність за власне життя та формувати власну ідентичність. Абсолютизація довіри або недовіри до себе може призводити до крайнощів: надмірна самовпевненість веде до відчуження від колективної людської сутності, а її відсутність – до деперсоналізації та втрати суб'єктності.

Український філософ Г. Сковорода підкреслював, що розвиток внутрішньої впевненості базується на пізнанні себе, власних сильних і слабких сторін, на адекватній оцінці успіхів та невдач і на постійному самовдосконаленні через практичну діяльність¹. У сучасних умовах це означає необхідність поєднання особистісного розвитку з соціальною відповідальністю та умінням адаптуватися до змін у суспільстві.

У сучасній психології впевненість у собі розглядається як складова життєвої компетентності, що проявляється у здатності конструктивно вирішувати проблеми, приймати рішення, реалізовувати їх на практиці, висловлювати власну думку, бути переконаним у власній правоті та одночасно визнавати помилки й враховувати зворотний зв'язок.

Вітчизняні психологи підкреслюють, що психотерапевтична робота з пацієнтами з невротами або соматичними захворюваннями включає розвиток внутрішньої впевненості, яка виступає як ресурс для психічного здоров'я та соціальної адаптації.

Етимологічно поняття «confidere» означає «довіряти» – віра в те, що людина здатна подолати труднощі та досягти результатів. У сучасній психологічній науці виділяють кілька концептуальних підходів до визначення внутрішньої впевненості: self-confidence як рису особистості, що забезпечує віру у власні сили, та self-assurance, що акцентує внутрішню опору та суб'єктивне відчуття власної спроможності.

¹ Мельничук С.К. Критерії вивчення впевненості в собі. *Габітус* : науковий журнал. 2022. Вип. 43. С. 153–157. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208>

Сучасні дослідження в Україні підтверджують, що внутрішня впевненість є ключовим ресурсом адаптації особистості в умовах колективного стресу та соціальної нестабільності. Вона визначає ефективність прийняття рішень, рівень саморегуляції, здатність до творчості та соціальної взаємодії². Розвиток цієї категорії стає критично важливим як у практичній психології, так і у педагогічних та соціальних практиках, оскільки формує стійку особистість, здатну протистояти впливу масових травматичних подій і радикальних змін у соціумі.

Таким чином, впевненість у собі виступає не лише психологічною категорією, але й ключовим фактором виживання та розвитку особистості в умовах кризових соціальних трансформацій, визначаючи її актуальність для сучасної України та потребу у комплексних психолого-педагогічних підходах до її формування й підтримки.

Дослідження впевненості в собі у сучасних умовах проводиться за допомогою різноманітних опитувальників та методик оцінки психологічних характеристик особистості, що дозволяють виявити рівень її внутрішньої стійкості, самовпевненості та адекватності самооцінки. У контексті сучасної колективної травматизації та радикальних соціальних змін в Україні цей аспект набуває особливого значення, оскільки впевненість у собі виступає психологічним ресурсом подолання невизначеності, відновлення базового відчуття безпеки та підтримки психічної суб'єктності індивіда.

Під внутрішньою впевненістю у правильності власних суджень (англ. – confidence) розуміють здатність особистості приймати рішення та виконувати завдання різного рівня складності, орієнтуючись на власний досвід і знання. Ця форма впевненості дозволяє особі діяти автономно, контролювати власну активність і відповідати за наслідки своїх рішень.

У сучасних реаліях колективної травматизації та соціальних змін у суспільстві України внутрішня впевненість набуває нового значення як фактор психологічної стабільності та адаптації, що підтримує суб'єктивну автономію та здатність до самовідновлення³.

У сучасній психологічній науці існує велика кількість визначень поняття «впевненість у собі», що відображають його різні аспекти. Зокрема, термін визначається як «переживання людиною своїх можливостей як адекватних для виконання завдань, які виникають

² Мельничук С.К. Критерії вивчення впевненості в собі. *Габітус : науковий журнал*. 2022. Вип. 43. С. 153–157. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208>

³ Мельничук С.К. Психологічне здоров'я в умовах невизначеності криптоіндустрії: довіра до себе як запорука досягнення успіху. *Наукові записки. Серія: Психологія* (1), 2025. С. 88–93. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-11>

у житті, а також тих, які особа ставить перед собою сама. Цей підхід підкреслює значення самосприйняття, самооцінки та суб'єктивного відчуття компетентності для реалізації життєвих цілей, що в сучасних умовах масової травматизації та соціальних змін набуває критичного значення.

Фактори, що впливають на рівень впевненості, включають самооцінку, оцінку власних здібностей, умінь та знань, а також здатність реалізувати їх у практичній діяльності. В умовах колективної травматизації в сучасному українському соціумі це означає необхідність підтримки особистості у відновленні довіри до власних ресурсів та можливостей.

Впевненість у собі описується як здатність індивіда формувати та реалізовувати власні цілі, потреби та інтереси у взаємодії з оточенням. Вона включає: а) суб'єктивну установку на власні домагання, б) соціальну готовність та здатність їх реалізовувати, в) свободу від соціального страху та внутрішніх гальмувань. У сучасних умовах ці компоненти набувають особливої актуальності, оскільки вони дозволяють особистості зберігати психічну автономію та ефективно взаємодіяти у кризовому соціальному середовищі.

Внутрішня впевненість розглядається як почуття відсутності сумнівів або їх мінімізація. Основу впевненості становить досвід та знання, що формують практично спрямовані переконання, які спонукають до активних дій. Впевненість, таким чином, є станом розуму, що сприяє прийняттю рішень без побоювання помилки та забезпечує свободу від сумніву. У сучасних умовах колективної травматизації цей стан набуває особливого значення, оскільки він дозволяє особистості зберегти психічну стійкість та здатність до самовідновлення.

Також впевненість у собі розглядається як готовність індивіда вирішувати складні завдання, не знижуючи рівень власних домагань через страх невдачі.

У сучасній українській психології внутрішня впевненість визнається як: почуття усвідомлення власних можливостей у майбутніх діях; властивість, що базується на позитивній оцінці особою своїх навичок і здібностей; психічний стан мобілізації та спрямованості на досягнення значущих результатів; вольові якості – рішучість, сміливість, ініціативність, наполегливість; та психологічна установка на активну реалізацію своїх здібностей. В умовах сучасних соціальних змін ці характеристики є критично важливими для підтримки психічної стабільності та ефективної адаптації особистості.

Щодо питання виховання, що тісно пов'язане з формуванням впевненості, педагогічні джерела визначають його як процес

цілеспрямованого формування людини для активної участі в суспільному, культурному та виробничому житті. Виховання передбачає планомірний вплив на свідомість і поведінку особи для формування ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок, що забезпечують її розвиток і підготовку до соціальної діяльності.

У сучасних умовах це процес взаємодії, де вихованець виступає повноправним суб'єктом, а не об'єктом, що сприяє розвитку індивідуальності та внутрішньої впевненості. Основними видами виховання є родинне та суспільно-організоване, а їхня актуальність особливо зростає в умовах соціальних змін та колективної травмизації.

Внутрішня впевненість у собі є складним, багатограним психологічним конструктом, який у психолого-педагогічній літературі розглядається як почуття, якість, стан або властивість особистості. В умовах колективної травмизації та соціальних змін вона виступає ключовим ресурсом життєтворчості, визначаючи здатність людини до самовираження, самореалізації та конструктивної взаємодії з оточенням⁴. Так, впевненість у собі пов'язують з творчістю, прагненням до самореалізації (а також з формуванням ціннісного самостварення).

У контексті розвитку впевненості важливим є взаємозв'язок з такими психологічними концептами, як самоповага, самооцінка, самостварення, а також саморегуляція. В умовах колективної травмизації ці компоненти стають особливо значущими, оскільки вони підтримують здатність суб'єкта адаптуватися, відновлювати психічну цілісність і формувати стійку внутрішню позицію.

Одним із близьких до поняття «внутрішня впевненість у собі» є концепт асертивності, який розглядається як здатність людини відстоювати свої права й інтереси, не принижуючи при цьому інших. Асертивна поведінка характеризується прямою, відкритістю та повагою до соціальних норм і прав інших людей. Термін походить від англійського дієслова *to assert*, що означає «наполягати на своєму»⁵.

Основна відмінність між впевненістю та асертивністю полягає в тому, що внутрішня впевненість передбачає наявність суб'єктивної установки на самого себе, здатності реалізовувати власні прагнення, тоді як асертивність акцентує увагу на взаємодії з іншими, конструктивному відстоюванні власної думки з урахуванням їх інтересів. Освоєння асертивної поведінки сприяє запобіганню агресії та

⁴ Мельничук С.К. Психологічне здоров'я в умовах невизначеності криптоіндустрії: довіра до себе як запорука досягнення успіху. *Наукові записки. Серія: Психологія* (1), 2025. С. 88–93. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-11>

⁵ Мельничук С. К. Асертивність як детермінанта розвитку психологічного потенціалу студентів. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія*. 2012. Т. 17, Вип. 8. С. 407–413. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2012_17_8_50.

підвищенню соціальної компетентності дитини, особливо у ситуаціях, коли вона вступає в контакт з однолітками або намагається долучитися до колективної діяльності.

Стійке ставлення дитини до власних здібностей формується через активну продуктивну діяльність, успішність у досягненні цілей, об'єктивну оцінку власних можливостей і зовнішній позитивний відгук від дорослих.

Соціально-особистісні фактори впевненості беруть початок у ранньому дитинстві та формуються в системі сімейних взаємин, забезпечуючи відчуття захищеності і підтримки. Відповідно до А. Адлера, внутрішня впевненість розвивається через соціальний інтерес і прагнення до значущості, а перші п'ять років життя формують фундамент стилю самоутвердження, який визначає майбутню здатність особистості діяти автономно та ефективно навіть в умовах психологічного стресу.

Для розвитку впевненості у дитини необхідна зовнішня підтримка: тепло, турбота, захист, атмосфера довіри, заохочення її активності та конструктивна дисципліна. На основі цих умов у дитини формується так звана базальна внутрішня впевненість, що включає довіру до себе та оточення. У своїй концепції Хорні виділяє анксиозність – страх, що знижує віру у власні сили та викликає відчуття неповноцінності – і перфекціонізм, що мотивує до подолання страху та сприяє формуванню внутрішньої свободи і впевненості. У сучасних умовах колективної травматизації та глибоких соціальних змін в Україні цей аспект набуває особливого значення, оскільки допомагає дитині відновлювати базове відчуття безпеки та психічну суб'єктність.

Кожна референтно значуща для дитини особа повинна поважати її прагнення до самоствердження, підтримувати поведінку в межах прийнятного і запобігати ситуаціям, що можуть підірвати ще нестійке відчуття власної значущості. Похвала з боку батьків, педагогів і однолітків сприяє розвитку самоповаги та почуття власної гідності, тоді як негативні оцінки підсилюють невпевненість і призводять до незадоволеності собою. У контексті сучасних соціальних травм цей механізм стає ключовим для психологічного захисту дитини та підтримки її внутрішньої стійкості.

Віра в себе та в інших базується на власному досвіді, а не на підпорядкуванні зовнішньому авторитету. За концепцією Е. Фромма, особистість, що розвивається за принципом «бути», характеризується внутрішньою свободою та упевненістю у собі, орієнтована на власний досвід і менш залежна від демонстрації зовнішніх досягнень. У реаліях

колективної травматизації це стає важливим ресурсом для збереження психічної цілісності та автономності дитини.

Е. Еріксон вважав, що «Его» є основою впевненості в собі та власної ідентичності, забезпечуючи гармонію між особистістю та фізичним і соціальним оточенням. Він трактує впевненість як форму базальної довіри, яка закладається на ранніх стадіях психосоціального розвитку дитини. Динаміка співвідношення довіри і недовіри до світу визначається якістю догляду, материнською любов'ю та впевненістю дорослих у своїх діях. Еріксон виділяє три взаємопов'язані складові людського існування: біологічну (органічні системи тіла), психічну (его-синтез і організація досвіду) та соціальну (культурна організація взаємодії) – і підкреслює необхідність інтегрованого підходу для розуміння особистісного розвитку⁶. У сучасних умовах соціальної травми ці аспекти стають критично важливими для формування внутрішньої стабільності та довіри до світу.

Впевненість аналізується у транзактному аналізі через життєвий сценарій і ставлення до себе та інших. Впевнена особистість демонструє життєву позицію «Я хороший, Ти хороший», тоді як невпевненість проявляється як «Я поганий, Ти хороший», а само-впевненість – «Я хороший, Ти поганий». Клінічні прояви невпевненості виявляються у безнадійній позиції «Я поганий, Ти поганий». У реаліях колективної травматизації такі позиції можуть формуватися швидше і потребують цілеспрямованої психологічної підтримки для відновлення базальної впевненості.

Людина формує себе сама, приймає відповідальність за власне життя. Відсутність хоробрості перед обличчям життєвих викликів призводить до уникнення відповідальності та відчуття власної незначущості. Здорові особистості, навпаки, приймають виклик долі, цінують свободу та живуть автентичним життям. В умовах колективної травматизації цей принцип набуває практичного значення як психоемоційний ресурс для розвитку внутрішньої впевненості.

Гуманістичні психологи визначають впевненість як довіру до власного досвіду, здатність долати труднощі, самостійність та відповідальність за своє життя. Вона формує основу для самоактуалізації та самоповаги, стає ключовим чинником психічної стійкості в умовах нестабільності соціального середовища.

Особистісний підхід розглядає внутрішню впевненість як цілісну властивість особистості, що інтегрує біологічні, генетичні, соціальні,

⁶ Мельничук І. Я., Мельничук С. К. Особливості сприймання сенсу життя на різних етапах онтогенезу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 192. С. 111–116. DOI:<https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-13>

культурні, історичні, діяльнісні та вікові компоненти. В. Рибалка визначає особистісний підхід як комплекс концептуальних уявлень, принципів, цільових установок та психодідактичних засобів, які сприяють глибокому розумінню людини та її гармонійному вихованню і самовихованню. У реаліях колективної травматизації ці підходи є базовою основою для формування психічної стабільності та внутрішньої впевненості дітей і дорослих.

Учені визначають провідним конструктом індивідуальності дитини особистісний компонент, центральною складовою якого є самооцінка. Досліджуючи розвиток індивідуальності студента в процесі професійної підготовки, вона підкреслює, що внутрішня впевненість у собі фактично є рушійною силою становлення індивідуальності.

У сучасних реаліях колективної травматизації та глибоких соціальних змін в Україні цей аспект набуває особливого значення, оскільки формування впевненості допомагає дитині та молодій людині відновлювати базове відчуття безпеки та психічну суб'єктивність.

Прихильники особистісного підходу (І. Бех, І. Булах, І. Вайнер, В. Кузьменко, С. Максименко, В. Моргун, К. Платонов, В. Ромек, В. Рибалка, Є. Серебрякова та ін.) відзначають тісний зв'язок упевненості в собі з установками щодо себе, самосприйняттям, самооцінкою власних якостей, здібностей, учинків, а також із соціальною оцінкою іншими⁷.

У сучасних умовах ці механізми набувають нового смислового навантаження, оскільки допомагають підтримувати стабільність психіки в умовах невизначеності та колективного стресу.

В. Вайнер розрізняє ситуативну та особистісну впевненість, підкреслюючи їхню взаємозалежність як форми суб'єктивної впевненості. Можливі комбінації високої особистісної впевненості з різним рівнем ситуативної, причому оптимальним для ефективної діяльності вважається поєднання високої особистісної та низької ситуативної впевненості.

Психологи підкреслюють, що впевненість може бути як ситуативною, так і стабільною особистісною властивістю. Вона пов'язана зі стійкою високою самооцінкою власних можливостей і реалістичним рівнем домагань, підкріплених практичними досягненнями. Внутрішня впевненість трактується як психічний стан мобілізаційної готовності, спрямований на досягнення високого результату, і має значні коливання у часі – від кількох секунд до кількох днів.

⁷ Мельничук С.К. Критерії вивчення впевненості в собі. *Габітус* : науковий журнал. 2022. Вип. 43. С. 153–157. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208>

Акцентується увага на зв'язку психічного стану впевненості з особистісною якістю. Переживання впевненості в повторюваних умовах формує стійку особистісну характеристику – впевненість у собі, яка інтегрує вольові та психічні компоненти і стає однією з характерних рис людей із сильною волею.

Таким чином, внутрішня впевненість виступає ключовим фактором розвитку індивідуальності, формує стійке позитивне ставлення до себе та своїх можливостей, сприяє адаптації до складних життєвих умов і колективного стресу, що є особливо актуальним в умовах сучасних соціальних та психологічних змін в Україні.

Проблема впевненості тісно пов'язана з дослідженням концепції «Я». Вона розкривається через три основні аспекти, які формують упевненість людини. У сучасних умовах колективної травматизації та глибоких соціальних змін в Україні ці аспекти набувають нового смислового наповнення, оскільки вони забезпечують відчуття внутрішньої стабільності, допомагають долати невизначеність та відновлювати психічну суб'єктність.

Перший аспект – самовідповідність, що проявляється у відповідності здібностей і якостей суб'єкта його мотивам та цілям, а також у співпадінні «Я-ідеального» та «Я-реального». Чітке уявлення про власні можливості, реалістична самооцінка і гармонія між ідеалом та реальністю формують основу внутрішньої впевненості⁸.

Другий аспект – внутрішня узгодженість та інтегрованість складових «Я», що забезпечує відчуття цілісності та неперервної самоідентичності. Високий рівень інтеграції «Я» дозволяє людині діяти послідовно, приймати рішення та підтримувати стабільну позицію у взаємодії зі світом, що особливо важливо у стресових та кризових умовах.

Третій аспект – оцінка власних можливостей у порівнянні з іншими. Цей компонент визначає упевненість у соціальному контексті та сприйняття власної компетентності, формує адекватне ставлення до себе та здатність до самоствердження.

Згідно з сучасними уявленнями, лише структурована, інтегрована і стабільна «Я»-концепція здатна генерувати стійку внутрішню впевненість. Якщо концепція про себе побудована на чіткій ієрархії цінностей, не містить конфліктів і гармонійно вписана в загальну систему цінностей особистості, вона формує впевненість як цілісну рису людини.

⁸ Мельничук С. К. Асертивність як детермінанта розвитку психологічного потенціалу студентів. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія*. 2012. Т. 17, Вип. 8. С. 407–413. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2012_17_8_50.

Водночас ототожнення впевненості з самооцінкою є неповним, оскільки самооцінка – це компонент «Я-концепції», а внутрішня впевненість – це більш широка особистісна властивість, що інтегрує психічний стан, вольові якості та самооцінку.

Негативні установки («Я з цим не впораюся», «Це вище моїх сил») гальмують упевнену поведінку, формують невпевненість, знижують ініціативність та активність. Неадекватна занижена самооцінка сприяє підвищеній сугестивності, емоційній нестійкості та низькій внутрішній впевненості⁹.

Особистісно-духовний підхід розширює розуміння впевненості, поєднуючи структурний аналіз особистості з розглядом трансцендентного виміру людини.

Таким чином, внутрішня впевненість формується як результат інтеграції психічних станів, установок, самооцінки та ціннісних орієнтацій. Вона забезпечує стабільність, автономність та ефективність особистості, особливо в умовах колективної травматизації та глибоких соціальних змін, що робить її ключовим ресурсом психічного здоров'я та розвитку особистості в сучасній Україні.

2. Психологічні детермінанти та механізми формування впевненості особистості в процесі психосоціального становлення ментального здоров'я в умовах колективної травми

З позиції особистісно-діяльнісного підходу внутрішня впевненість розглядається як властивість, що забезпечує ефективність впливу людини на хід діяльності та є тісно пов'язаною з домаганнями, саморегуляцією та активністю. Домагання розуміють як глобальний механізм особистості, обумовлений мотивами, образом «Я» та самооцінкою, що визначає ключові прояви особистісної активності. Саморегуляція виступає проміжною ланкою між домаганнями та досягненнями, а рівень внутрішньої впевненості визначає автономність особистості та її незалежність від зовнішніх оцінок.

У рамках мотиваційно-особистісного підходу упевненість пов'язують із змістом і якісними особливостями властивостей людини, що зумовлюються мотивами та намірами, які виконують смислову, селективну, спрямовуючу та стимулюючу функції поведінки. Впевненість у собі сприяє реалізації особистісних цілей, плануванню

⁹ Мельничук С., Мельничук І. Юридична й кризова психологія як чинники психологічної безпеки та організаційної стійкості. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. Випуск 56. Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Видавничий дім «Гельветика», 2025. С. 79–85. DOI <https://doi.org/10.32782/2312-8437.56.2025-2.11>

дій та передбачуваності результатів, що особливо актуально у кризових соціальних умовах.

Системний підхід до впевненості підкреслює нерозривність динамічного, змістовного та результативного аспектів психічної діяльності. Учені наголошують на інтеграції мотиваційної, соціальної та регулятивної сфер у структурі особистості. Підкреслюється роль автоматизованих навичок самоконтролю і аналізу поведінки у формуванні узагальненої здатності діяти відповідно до мотивів.

Таким чином, внутрішня впевненість виступає ключовим фактором особистісного зростання, що інтегрує мотиви, саморегуляцію, самооцінку, вольові якості та соціальні взаємодії. У сучасних умовах соціальної невизначеності та колективної травматизації вона набуває особливої цінності як ресурс психічного здоров'я та самостійності людини.

Отже, внутрішня впевненість у собі – це базова властивість особистості, яка включає мотиваційно-цільовий, когнітивний, емоційно-оцінювальний та поведінковий компоненти. Вона проявляється у позитивній оцінці власної особистості, усвідомленні сутності впевненості, прагненні бути впевненим та здатності реалізовувати цю якість у діяльності.

До провідних особистісних детермінант впевненості належать мотивація досягнень та вольовий самоконтроль, а до соціально-психологічних – здатність до впевнених дій, регуляція емоцій, емоційна стійкість, ініціативність та сміливість у взаємодії з іншими. Ключовими критеріями прояву впевненості є рішучість, активність, наполегливість, адекватна самооцінка, оптимістичне ставлення до труднощів і усвідомлення цінності впевненості в собі.

Формально-динамічний підхід дослідження впевненості, представлений зарубіжними психологами, концентрується на зовнішніх поведінкових характеристиках: стійкості, інтенсивності, готовності до дії, легкості реалізації здібностей. В межах біхевіористичного підходу підкреслюють, що відсутність навичок впевненої поведінки призводить до зниження впевненості, а її формування можливе через навчання конкретним соціальним і поведінковим навичкам.

А. Лазарус трактував упевненість як «звичку до емоційної свободи», виділяючи чотири ознаки: здатність сказати «ні», просити допомоги, висловлювати емоції та ініціювати спілкування¹⁰. Невпевненість виникає через дефіцит навичок або недостатнє оволодіння ними.

¹⁰ Мельничук С. К. Асертивність як детермінанта розвитку психологічного потенціалу студентів. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія*. 2012. Т. 17, Вип. 8. С. 407–413. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2012_17_8_50.

Подібну точку зору розділяють Р. Альберті та М. Еммонс, які визначають впевнену людину як таку, що вільно висловлює думки та емоції, спілкується відкрито, вважає себе рівною іншим і не заподіює шкоди собі чи оточенню¹¹.

Дослідження показують, що невпевненість може з'являтися при порушенні планів чи непередбачуваних обставинах через невиразні цілі, нереалістичні домагання та нездатність коригувати плани або використовувати успіхи як підкріплення.

Таким чином, внутрішня впевненість у собі виступає багатокомпонентною властивістю, що інтегрує мотиваційні, когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти особистості. У сучасних умовах колективної травматизації та глибоких соціальних змін в Україні вона набуває особливої цінності як ресурс психологічної стійкості, автономності та відновлення психічної суб'єктності.

Соціально-когнітивний та емоційно-експресивний підходи до внутрішньої впевненості в собі

Згідно з положеннями соціально-когнітивного підходу успішність діяльності значною мірою визначається рівнем самоефективності – упевненості людини у власній здатності здійснити дії, що приведуть до бажаного результату.

Самоефективність формується через безпосередній досвід – успішні власні дії; Непрямий досвід – спостереження за діями інших; Соціальне схвалення або осуд – вплив оточення; Фізичний та емоційний стан – власне самопочуття й емоції.

Бандура також розкриває концепцію колективної ефективності, що відображає внутрішню впевненість групи в тому, що спільними зусиллями можна досягти соціальних змін. Таким чином, впевнена або невпевнена поведінка значною мірою визначається соціальними стереотипами та моделями поведінки, які домінують у середовищі людини.

Ключовим для впевненої поведінки є позитивне ставлення до власного поведінкового репертуару та врахування когнітивних процесів як «фільтру», що визначає характер міжособистісної взаємодії. Образ себе та процеси самооцінки власних дій і здібностей є критично важливими. Для невпевненої особистості характерні негативні, ригідні когнітивні схеми, які з часом трансформуються у стійкі стереотипи.

Представники емоційно-експресивного підходу розглядають внутрішню впевненість як почуття, пов'язане з усвідомленням власних

¹¹ Мельничук С. К. Асертивність як детермінанта розвитку психологічного потенціалу студентів. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія*. 2012. Т. 17, Вип. 8. С. 407–413. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2012_17_8_50.

можливостей у майбутніх діях, та наголошують на її взаємозв'язку з іншими емоціями – страхом, соромом, почуттям провини.

А. Сальтер, узагальнюючи клінічний досвід, визначав внутрішню впевненість як перевагу процесів збудження над гальмуванням. Невпевнена особистість проявляє загальмованість, нездатність до спонтанного вираження почуттів і бажань, що обмежує можливості самореалізації та ускладнює соціальні контакти. Для «ексциматорної» особистості характерна відкритість, спонтанність та здатність до імпровізації¹².

Сальтер виокремив шість характерних рис впевненої людини: Емоційність мовлення (feeling talk) – відверте та правдиве вираження почуттів у словесній формі; Експресивність і конгруентність поведінки та мовлення (facial talk) – відповідність між словами та невербальною поведінкою; Уміння протистояти й атакувати (contradict and attack) – пряме й чесне висловлення власної думки; Використання займенника «Я» (deliberate use of the word «I») – визнання власної відповідальності за слова, уникнення невизначених формулювань; Прийняття похвали (express agreement, when you are praised) – здатність без сорому сприймати схвалення і оцінювати власні сили; Імпровізація – спонтанне вираження почуттів, потреб і щоденних турбот.

Важливим аспектом впевненості є зв'язок з реакцією страху. Невпевнена людина майже постійно відчуває страх, а минулі невдачі формують стійкі внутрішні страхи, які активізуються у схожих ситуаціях і ведуть до захисних реакцій, зниження самооцінки та презирства до себе.

Таким чином, соціально-когнітивний та емоційно-експресивний підходи підкреслюють взаємозалежність когнітивних, емоційних і соціальних чинників у формуванні внутрішньої впевненості, яка є фундаментом ефективної діяльності та соціальної адаптації особистості.

Дж. Вольпе акцентував, що внутрішня впевненість є показником відкритості людини у міжособистісних стосунках. Учений вважав, що визначальну роль у виникненні неувпвненості відіграють емоції, зокрема соціальний страх. Він описав різні його форми: страх критики, страх бути відторгненим, страх опинитися у центрі уваги, страх начальства, страх нових ситуацій, страх висловлювати претензії чи відмовляти іншим. Ці страхи притаманні багатьом, проте для неувпвнених людей вони стають домінуючими та блокують соціальну

¹² Мельничук С.К. Критерії вивчення впевненості в собі. *Габітус* : науковий журнал.2022. Вип. 43. С. 153–157. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208>

активність¹³. Психолог розглядає упевнену поведінку як наполегливе самоствердження, що межує з агресивністю. Вона є подібною до поведінки типу «А», яка, за даними медичних досліджень, може бути фактором ризику серцево-судинних захворювань.

Дослідження показали, що в утворенні невпевненості важливу роль відіграють почуття провини та сорому¹. Вони визначають впевненість як інтеграцію когнітивних, емоційних і поведінкових компонентів, що проявляються у взаємодії з соціальним оточенням. Впевнена людина здатна формулювати власні запити, осмілюватися їх висловлювати та реалізовувати їх через соціальні навички, долаючи страх перед невдачею, страх скривдити інших або бути висміяною.

У результаті теоретичного аналізу можна виділити кілька основних напрямів, які пояснюють психологічну природу впевненості:

Глибинний підхід – впевненість формується під впливом інстинктивних потягів, раннього дитинства, сімейної системи взаємин і ранніх досвідів соціалізації.

Формально-динамічний підхід (поведінковий, емоційно-експресивний) – упевненість пов'язана з репертуаром поведінкових навичок, здатністю виражати емоції, здатністю протистояти соціальному тиску та проявляти ініціативу.

Соціально-когнітивний підхід – внутрішня впевненість формується через когнітивні процеси, самооцінку ефективності власних дій, соціальне схвалення, досвід і очікування щодо майбутнього.

Гуманістично-орієнтований підхід – упевненість у собі розглядається як довіра до власного життєвого досвіду, що сприяє самоповазі та самоактуалізації.

Особистісний підхід – внутрішня впевненість інтегрує ставлення до себе, способи самосприйняття, оцінку власних здібностей і вчинків, а також оцінку іншими людьми.

У дослідженнях емоційно-експресивного напрямку впевненість розглядають як переживання власних можливостей у майбутніх діях, тісно пов'язане з емоціями страху, сором'язливості, почуттям провини. А. Сальтер визначав її як перевагу процесів збудження над гальмуванням, що дозволяє людині спонтанно та відкрито виражати почуття, потреби й бажання. Він виокремив шість ключових рис впевненої особистості: відверте емоційне мовлення (feeling talk); конгруентність поведінки та мовлення (facial talk); пряме вираження власної думки (contradict and attack); використання займенника «Я» для вираження

¹³ Мельничук С.К. Критерії вивчення впевненості в собі. *Габітус* : науковий журнал. 2022. Вип. 43. С. 153–157. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208>

особистої відповідальності; прийняття похвали без сорому; Імпровізація як спонтанне проявлення почуттів і потреб.

Сутність впевненості у собі полягає у стабільному позитивному ставленні до власних можливостей і досягнень, що забезпечує ефективність діяльності, соціальну компетентність і зрілість особистості.

Таким чином, внутрішня впевненість є багатовимірним феноменом, що включає когнітивні, емоційні, поведінкові та соціальні аспекти, і її розвиток залежить від взаємодії особистості з внутрішнім світом і соціальним оточенням.

В особистісному підході виділяють кілька напрямків, у яких впевненість у собі розглядається в різних контекстах:

Особистісно-діяльнісний – пов'язана з проявом упевненості у різних видах діяльності та здатністю до саморегуляції.

Мотиваційно-особистісний – зосереджує увагу на мотивах, прагненнях та домаганнях індивіда.

Особистісно-духовний – характеризується ціннісними орієнтаціями, самоусвідомленням та внутрішньою цілісністю особистості.

Багатовимірно-системний – розглядає впевненість як інтегральну системну властивість, що включає мотиваційно-сміслові, когнітивні та регуляторно-динамічні складові.

На підставі аналізу психолого-філософської літератури автори пропонують визначення «впевненості в собі» як базової властивості особистості, яка включає мотиваційно-цільовий, когнітивний, емоційно-оцінювальний та поведінковий компоненти, що репрезентують: позитивну оцінку власної особистості, розуміння природи впевненості, прагнення бути впевненим і здатність реалізовувати цю властивість у діяльності.

Психологи виділяють низку якостей, що виступають критеріями впевненості: рішучість, сміливість, активність, ініціативність, наполегливість, здатність покладатися на власні сили, оптимістичне ставлення до труднощів, адекватна самооцінка, усвідомлення цінності впевненості, мотивація досягнень, вольовий самоконтроль, глибина знань про прояви впевненої поведінки, позитивне самосприйняття, емоційна стійкість, здатність виконувати впевнені дії та ініціатива у соціальних контактах.

Перші психотерапевтичні тренінги розвитку впевненості були запропоновані А. Сальтером¹⁴. Він розробляв методики на основі вчення про умовні рефлекси, виокремлюючи процеси збудження та

¹⁴ Мельничук С. К. Асертивність як детермінанта розвитку психологічного потенціалу студентів. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія*. 2012. Т. 17, Вип. 8. С. 407–413. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2012_17_8_50.

гальмування у корі головного мозку. Основна мета процедур полягала в активації процесів збудження і зниженні гальмування, що викликає тривогу, а також у провокуванні сильних переживань із можливістю їх вільного вираження у поведінці.

Таким чином, впевненість у собі у межах особистісного підходу є багатомірною, інтегральною властивістю особистості, що охоплює когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові компоненти і забезпечує ефективність діяльності, самореалізацію та соціальну компетентність особистості.

Тренінг упевненості в собі найповніше висвітлений у межах поведінкової психотерапії. Він базується на ідеї, що впевнені, самостверджувальні реакції є одним із способів подолання соціальних страхів і розвитку відвертості у міжособистісних стосунках. Вчений підкреслював, що вплив тривоги можна зменшити за допомогою тренування впевненого вираження думок і почуттів.

Сьогодні тренінг упевненості розглядається як один із найбільш стандартних і науково обґрунтованих методів терапії поведінки. Його мета – навчити боязких і скутих у контактах дітей та дорослих самоствердженню, відстоюванню власних прав і формуванню автоматичних навичок упевненості.

У сучасних програмах значна увага приділяється когнітивним механізмам, які регулюють упевнену поведінку. Когнітивна площина тренінгу детально опрацьовує відмінності між упевненою, невпевненою та агресивною поведінкою.

За класифікацією А. Ланге і П. Якубовської, сучасні групи тренінгу поділяються на чотири типи: групи, де основою кожного заняття є рольові ігри. Групи, де заняття присвячені окремим темам, наприклад конструктивній критиці. Групи, що поєднують рольові ігри з іншими процедурами (розвиток самоусвідомлення, навички розв'язання конфліктів тощо).

Неструктуровані групи, робота в яких організована відповідно до потреб учасників. Ключовим моментом тренінгу є усвідомлення, що впевнена поведінка є природною та ординарною, а позитивним прикладом виступає керівник групи. Учасники засвоюють, що впевненість не слід плутати з «бездушністю» або проявом лише негативних емоцій; важливо поєднувати впевненість із здатністю до вираження позитивного, дбайливого ставлення до інших.

Найпоширенішим видом тренінгу є тренінг умінь, що ґрунтується на принципах біхевіоризму. Учасники моделюють упевнену поведінку у конкретних ситуаціях під керівництвом тренера, спостерігаючи за демонстраціями зразкової поведінки. Використовуються аудіо- та

відеозаписи моделей, рольові ігри та репетиції поведінки. Цей метод дозволяє засвоїти нові або недостатньо розвинені форми поведінки, формуючи адаптивний поведінковий репертуар.

На кожному занятті освоюється невеликий фрагмент складного поведінкового комплексу. Після його виконання учасники обговорюють власні дії, аналізують прояви внутрішньої впевненості та визначають напрямки вдосконалення.

Таким чином, тренінг упевненості у собі є системною психокорекційною методикою, яка поєднує когнітивні, поведінкові та емоційні компоненти та сприяє розвитку соціальних навичок, подоланню страхів і формуванню самоповаги.

Важливим компонентом формування впевненої поведінки є підкріплення. У науках про поведінку концепція підкріплення є фундаментальною та становить наріжний камінь більшості методів зміни поведінки. Підкріплення – це будь-яка позитивна реакція з боку керівника або групи, що заохочує учасника.

Особливо важливо підкріплювати навіть невеликі досягнення, а не лише успішно завершені складні дії. Процес, коли підкріплення подається невеликими порціями у міру наближення поведінки до оптимальної, називається формуванням поведінки. У поведінкових групах підкріплення застосовується для стимулювання розвитку впевнених реакцій і досягнення цілей, які ставить перед собою учасник.

У індивідуальній та груповій консультативно-корекційній роботі психолог використовує різні підходи: Психоаналітичний – усвідомлення витісненого матеріалу, відтворення раннього досвіду та аналіз конфліктів у процесі виховної діяльності. Поведінковий – корекція неадекватної поведінки та навчання ефективним діям у навчальному середовищі. Клієнт-центрований – створення сприятливого клімату для самоаналізу та саморозвитку. Екзистенційний – усвідомлення свободи, власних можливостей і відповідальності за власні дії. Позитивна психотерапія – використання транскультурного підходу, метафор, притч та позитивної інтерпретації. Незалежно від обраного підходу, ефективність психічної допомоги визначається активним слуханням та розумінням змісту, емоцій і бажань клієнта.

Розвиток впевненості у собі у площині індивідуальної психічної допомоги розглядається у контексті активності вихователів, батьків і дитини. Найбільш розробленим у цьому напрямку є консультування на основі мотивованої бесіди, яке передбачає: заохочення до роздумів про власну впевненість, усвідомлення емоцій та поведінки; уникнення суперечок і прямих порівнянь; підтримку впевненості та оптимізму щодо власних змін.

У процесі роботи застосовується конструктивно-позитивний аналіз спільного процесу виховання, що дозволяє позбавитися самозвинувачень, акцентуватися на позитивних рисах характеру та заохочувати до впевненої поведінки. Ефективним є використання притч, метафор та досвіду інших людей для подолання власних труднощів і дистанціювання від проблеми.

Впевненість у собі є однією з ключових психологічних якостей, що визначає здатність особистості до ефективної міжособистісної взаємодії, самоствердження та реалізації власного потенціалу.

У психолого-педагогічній літературі поняття «впевненість у собі» тісно пов'язане з такими феноменами, як асертивність, самооцінка та ставлення до себе. В умовах сучасних соціальних трансформацій та колективної травматизації українського суспільства актуальність дослідження впевненості у собі зростає, оскільки порушується базове відчуття безпеки, зростає невизначеність та виникає потреба у відновленні психічної суб'єктності.

Психодіагностування впевненості у собі дозволяє не лише виявити рівень сформованості цієї якості, але й оцінити її складові: когнітивну, емоційну, поведінкову та мотиваційну. Це відкриває можливості для розробки індивідуальних та групових корекційно-розвивальних програм, які спрямовані на підвищення внутрішньої впевненості та соціальної адаптивності особистості.

Колективна травматизація, спричинена повномасштабною війною в Україні, створює унікальний контекст для розуміння психосоціального становлення особистості студентської молоді.

Впевненість у собі в умовах травматизації набуває особливого значення як ключовий ресурс психологічної стійкості та адаптації. Дослідження впевненості особистості в екстремальних умовах вимагає переосмислення традиційних діагностичних підходів та врахування специфіки колективної травми¹⁵.

Колективна травма відрізняється від індивідуальної тим, що торкається всього суспільства, впливаючи на колективну ідентичність, систему цінностей та соціальні зв'язки.

У контексті війни в Україні колективна травматизація проявляється через безпосередній досвід бойових дій, втрату близьких, вимушене переміщення, руйнування звичного способу життя, постійну загрозу безпеці, інформаційне травмування.

¹⁵ . Мельничук С.К. Психологічне здоров'я в умовах невизначеності криптоіндустрії: довіра до себе як запорука досягнення успіху. *Наукові записки. Серія: Психологія* (1), 2025. С. 88–93. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-11>

У травматичних умовах впевненість виконує функції психологічного захисту та ресурсу для подолання. Вона трансформується з стабільної особистісної риси у динамічну характеристику, що залежить від актуального стану безпеки, соціальної підтримки та можливості контролю над ситуацією.

Студентський вік є критичним періодом формування ідентичності, професійного самовизначення та світогляду. Колективна травматизація накладається на природні завдання розвитку, створюючи складну картину психосоціального становлення, де впевненість стає ключовим фактором успішної адаптації¹⁶.

Розглянемо специфічні методи діагностування впевненості в умовах травматизації особистості.

1. Шкала посттравматичного зростання (Post-Traumatic Growth Inventory, PTGI)

Методика Тедескі та Калхуна адаптована для оцінювання позитивних психологічних змін після травматичних подій. Включає 21 твердження, що вимірюють п'ять параметрів посттравматичного зростання: нові можливості, зміцнення відносин з іншими, особиста сила, духовні зміни, переоцінка життя.

Методика дозволяє виявити парадоксальне зростання впевненості через травматичний досвід. Зокрема багато досліджуваних нами студентів повідомляють про підвищене відчуття власної сили після подолання складних ситуацій, пов'язаних з війною.

Зазначимо, що високі показники за шкалою «особиста сила» корелюють з адаптивною впевненістю, що базується на реальному досвіді подолання труднощів, а не на ілюзорних уявленнях.

2. В опитувальнику життестійкості С. Мадді життестійкість включає три компоненти: залученість, контроль, прийняття ризику. Методика містить 45 тверджень та дозволяє оцінити здатність особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість.

В умовах колективної травми життестійкість є предиктором збереження впевненості. Студенти з високими показниками життестійкості демонструють стабільнішу впевненість навіть за наявності травматичного досвіду.

Діагностичні можливості полягають у тому, що методика виявляє не тільки актуальний стан, але й потенціал для відновлення впевненості після травматичних подій.

¹⁶ Мельничук І. Я., Мельничук С. К. Особливості сприймання сенсу життя на різних етапах онтогенезу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 192. С. 111–116. DOI:<https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-13>

3. Шкала базисних переконань (World Assumptions Scale, WAS). Методика Р. Янофф-Бульман оцінює базисні переконання особистості про доброзичливість світу, його справедливість та власну цінність. Травматизація руйнує ці переконання, що безпосередньо впливає на впевненість¹⁷.

Діагностика виявляє глибинні зміни у сприйнятті світу та себе після травми. Відновлення базисних переконань є необхідною умовою для відбудови стійкої впевненості.

Студенти з руйнованими базисними переконаннями демонструють фасадну впевненість, що легко руйнується під тиском додаткових стресорів.

4. Методика оцінювання колективної та індивідуальної ідентичності.

Спеціально розроблений опитувальник для оцінювання балансу між індивідуальною та колективною ідентичністю в умовах колективної травми. Включає 30 пунктів, що вимірюють силу зв'язку з національною групою, відчуття спільної долі, гордість за приналежність до спільноти.

Сильна колективна ідентичність може компенсувати дефіцит індивідуальної впевненості, надаючи відчуття підтримки та причетності до спільної справи.

Студенти з розвинутою колективною ідентичністю схильні демонструвати вищу стійкість впевненості в умовах загрози, отримуючи ресурси від почуття єдності з групою.

5. Шкала сприйнятої соціальної підтримки (MSPSS)

Методика оцінює сприйняття підтримки з трьох джерел: сім'я, друзі, значущі інші. У травматичних умовах соціальна підтримка стає критичним фактором збереження впевненості.

Методика дозволяє виявити компенсаторні механізми підтримки впевненості через соціальні зв'язки, що особливо важливо для студентів, які втратили частину соціальних контактів через війну.

Виявлення дефіциту підтримки дозволяє прогнозувати ризик зниження впевненості та планувати відповідні інтервенції.

6. Опитувальник травматичного стресу (Impact of Event Scale-Revised, IES-R). Методика оцінює вираженість симптомів посттравматичного стресу: вторгнення, уникнення, гіперзбудження. Висока травматизація негативно впливає на всі аспекти впевненості.

¹⁷ Shevchenko Y., Melnychuk I., Mamchur I., Rzevska-Shtefan Z., Moroz L. Psychological Stability: The Point of Convergence of Pedagogy and Psychology in the Field of Special Education in the Modern Social Landscape. *Cadernos Educacao Tecnologia e Sociedade*. vol. 18 No. Sel. Brasil. 2025. P. 247–257. <https://doi.org/10.14571/brajets.v18.nse1.247-257>

Виявлення студентів з клінічно значущими симптомами ПТСР, у яких робота з впевненістю має поєднуватися з травма-орієнтованою терапією. Методика дозволяє розрізнити адаптивне зниження впевненості (реакція на реальну загрозу) від патологічної втрати впевненості внаслідок травматизації.

7. Методика діагностики копінг-стратегій (COPE Inventory)

Опитувальник Карвера оцінює 15 стратегій подолання стресу. У травматичних умовах вибір копінг-стратегій безпосередньо пов'язаний з динамікою впевненості.

Виявлення продуктивних стратегій (активний копінг, планування, позитивне переформулювання), що підтримують впевненість, та деструктивних (відмова, самозвинувачення), що її руйнують. **Результати:** Студенти, які використовують проблемно-орієнтовані стратегії та соціальну підтримку, зберігають вищу впевненість порівняно з тими, хто вдається до уникнення.

8. Проективна методика «Лінія життя в умовах війни».

Модифікована методика, де студентам пропонується графічно зобразити траєкторію власної впевненості від початку війни до теперішнього моменту та спрогнозувати майбутнє.

Вона виявляє суб'єктивне сприйняття динаміки впевненості, критичні події, що вплинули на неї, та ресурси відновлення. Якісний аналіз малюнків та коментарів дозволяє виявити індивідуальні траєкторії адаптації та специфічні потреби в підтримці.

9. Наративне інтерв'ю «Історія моєї впевненості».

Напівструктуроване інтерв'ю, де студенти розповідають про зміни у впевненості з початку війни, критичні моменти втрати та відновлення впевненості, джерела сили та підтримки. Глибинне розуміння феноменології впевненості в травматичних умовах, виявлення індивідуальних значень та смислів.

Нами виявлено, що студенти часто пов'язують відновлення впевненості з конкретними діями (волонтерство, допомога іншим), а не з пасивним очікуванням поліпшення ситуації.

10. Щоденник моніторингу впевненості. Студентам пропонується протягом 2–3 тижнів щоденно оцінювати рівень власної впевненості за 10-бальною шкалою, фіксувати події, що вплинули на впевненість, та власні реакції.

Виявлення ситуаційних тригерів зниження впевненості (повітряні тривоги, новини, певні соціальні ситуації) та факторів відновлення. Підвищення усвідомленості студентів щодо динаміки власної впевненості та формування навичок її саморегуляції. Результати комплексної діагностики студентства в умовах колективної травматизації

Дослідження проводилося у 2023-2024 роках на базі вищих навчальних закладів України (м. Київ, м. Львів, м. Харків, м. Дніпро, м. Одеса). Загальна вибірка склала 1847 студентів віком 18–25 років, з них 58% жінок, 42% чоловіків. Серед учасників: 23% – внутрішньо переміщені особи, 12% – мали досвід безпосередньої загрози життю, 67% – втратили близьких або знайомих через війну, 89% – пережили принаймні одну повітряну тривогу з реальною загрозою.

Проаналізуємо динаміку розвитку впевненості в часовій перспективі.

Лютий-березень 2022 (гостра фаза травматизації): зафіксовано різке зниження впевненості на 45–60% від базового рівня. Середній бал за опитувальником впевненості В. Ромека склав 48–52 бали (проти 71–75 у довоєнний період). Провідні прояви: розгубленість, нездатність планувати майбутнє, парадоксальне поєднання гіперактивності з відчуттям безпорадності.

Квітень-вересень 2022 (фаза первинної адаптації): спостерігається поступове відновлення впевненості до 65–70% від вихідного рівня (60–65 балів). Вибіркове відновлення впевненості (вища в конкретних ситуаціях, нижча у довгостроковому плануванні), залежність від новин з фронту, високі індивідуальні відмінності.

Жовтень 2022 – травень 2023 (фаза стабілізації): впевненість стабілізувалася на рівні 70–75% від довоєнного (64–69 балів). Формування «нової нормальності», адаптація до умов невизначеності, часткове відновлення здатності до планування.

Червень 2023 – теперішній час (фаза хронічної адаптації): Впевненість коливається в діапазоні 65–80% від вихідного рівня залежно від ситуації на фронті та регіону проживання. Середній показник: 67–73 бали. Характерна втома від тривалого стресу при збереженні базової стійкості.

Проаналізуємо типологію впевненості в умовах травматизації.

Тип 1: Стійка впевненість (21% вибірки).

Студенти цієї групи зберегли або навіть підвищили впевненість у собі попри травматичний досвід. Середній бал за шкалою життєстійкості: 91–105 (вище норми). Для них характерне активне волонтерство або інша суспільно корисна діяльність, сильна колективна ідентичність, підтримуючі соціальні зв'язки, проблемно-орієнтовані копінг-стратегії, високі показники посттравматичного зростання.

Студенти описують досвід війни як «той, що змінив на краще», «допоміг зрозуміти власні сили», «об'єднав з іншими». Впевненість базується на реальному досвіді подолання складних ситуацій.

Тип 2: Нестійка впевненість (43% вибірки). Це найчисленніша група, у якій впевненість сильно залежить від зовнішніх обставин. Показники життестійкості: 68–82 (середні). Це свідчить про те, що періоди відносно високої впевненості чергуються з періодами невпевненості, залежність від новин та поточної ситуації, часткове збереження функціональності, помірні показники посттравматичного зростання (78–95 балів за PTGI).

Студенти описують «хороші та погані дні», коли впевненість залежить від конкретних подій. Для них є характерною фраза: «я намагаюся триматися, але іноді дуже важко».

Тип 3: Знижена впевненість (28% вибірки) притаманна для студентів з істотним зниженням впевненості, що зберігається тривалий час. Їх життестійкість становить 45–67 (нижче норми), що проявляється у хронічній тривожності, труднощах з прийняттям рішень, уникненні нових ситуацій, соціальній ізоляції, відсутності або низьких показниках посттравматичного зростання (менше 60 балів за PTGI), висока ймовірність симптомів ПТСР.

Також домінують теми безпорадності, втрати контролю, страху перед майбутнім. Для досліджуваних цього типу характерні висловлювання: «не бачу сенсу планувати», «все може закінчитися в будь-який момент», «я не можу ні на що вплинути».

Тип 4: Компенсаторна впевненість (8% вибірки). Це парадоксальна група з демонстративно високими показниками впевненості, що маскують глибинну тривогу та травматизацію. Досліджувані характеризуються надмірною активністю, запереченням власних емоційних потреб, високим ризиком вигорання.

Спостерігається розбіжність між самозвітами («у мене все добре», «я впевнений у собі») та невербальними проявами, проєктивними тестами, що виявляють високу тривожність та нестійкість. Захисні фактори, що впливають на впевненість у травматичних умовах підвищують стійкість впевненості.

Досліджувані студенти з високими показниками за MSPSS (вище 60 балів) демонструють на 34% вищу впевненість порівняно з тими, у кого низька соціальна підтримка (нижче 36 балів).

Залученість до волонтерства, допомога армії, підтримка постраждалих асоціюється з підвищенням впевненості на 28–41%. Таким чином, відбувається відчуття контролю та сенсу через конкретні дії.

Студенти, які не втратили близьке оточення (не переміщувалися, залишилися в звичному середовищі), демонструють на 23% вищу впевненість.

Високі показники національної ідентичності корелюють з впевненістю ($r=0,51$, $p<0,001$). Відчуття приналежності до спільноти компенсує індивідуальну невпевненість.

Безумовно, що студенти, які мали досвід подолання складних життєвих ситуацій до війни, легше адаптуються та зберігають впевненість.

Можливість продовжувати навчання без істотних перерв підтримує впевненість у майбутньому, надає відчуття нормальності.

Студенти, які отримували психологічну допомогу, демонструють кращу динаміку відновлення впевненості. Безпосередній травматичний досвід: Студенти, які пережили обстріли, були в окупації або втратили близьких, демонструють значно нижчі показники впевненості (на 38–52% нижче середніх).

Вимушені внутрішньо переміщені студенти демонструють на 31% нижчу впевненість порівняно з непереміщеними студентами. Втрата звичного середовища, соціальних зв'язків, необхідність адаптації до нового місця.

Найсильніший предиктор зниження впевненості пов'язаний із втратою близьких через війну. Саме такі респонденти демонструють на 44% нижчу впевненість та в 3,2 рази вищу ймовірність симптомів ПТСР.

Фінансові труднощі, втрата джерел доходу сім'ї істотно знижують впевненість. Кореляція з економічним статусом: $r=0,38$, $p<0,001$. Соціальна ізоляція: Студенти з низькою соціальною підтримкою демонструють на 36% нижчу впевненість та вищий ризик психологічних розладів. Переривання навчання: Студенти, які змушені були перервати або відкласти навчання, втрачають важливе джерело структурованості та майбутньої перспективи.

Надмірне споживання травматичного контенту (новини, відео з війни) корелює з нижчою впевненістю та вищою тривожністю.

Виявлено найнижчі показники впевненості серед студентів східних регіонів України (58–64 бали). Високий відсоток ВПО (до 45% у вибірці), безпосередній досвід обстрілів, часті повітряні тривоги. Характерна висока соціальна згуртованість та взаємодопомога, що частково компенсує низьку індивідуальну впевненість. Впевненість носить ситуаційний характер, різко знижується після обстрілів. Високі показники за шкалою посттравматичного стресу (42–56 балів за IES-R).

Середні показники впевненості виявлено у студентів м. Київ та області. (65–71 бал). Високе інформаційне навантаження, часті тривоги, але менша безпосередня загроза порівняно зі Сходом. Для досліджуваних притаманна велика варіативність індивідуальних показників.

Студенти столичних вузів загалом демонструють активну проактивну позицію, високу залученість до волонтерства. Відчуття відповідальності як столиці підтримує впевненість.

У Західних регіонах (м. Львів, м. Івано-Франківськ) виявлено найвищі показники впевненості (69–76 балів). Менша безпосередня загроза, збережена інфраструктура, велика кількість переміщених осіб створює атмосферу взаємодопомоги. Високі показники колективної ідентичності та соціальної згуртованості. Студенти описують відчуття «тилу», що підтримує країну, що надає особливий сенс та впевненість.

У студентів, які навчаються і проживають у м. Одеса та м. Миколаїв виявлено переважання середніх показників впевненості (63–69 балів). Специфіка прикордонного положення, морська загроза, часті тривоги створюють хронічний стрес.

Для них характерне поєднання тривожності з життєлюбством та гумором як захисним механізмом. Впевненість підтримується через активну соціальну взаємодію.

Проаналізуємо гендерні особливості впевненості в травматичних умовах. Для чоловіків ($n=387$) характерне перевадання середніх показників впевненості: 69,3 бали. У них вища готовність до ризику, більш виражена проблемно-орієнтована поведінка, схильність до мінімізації емоційних переживань, вищі показники за шкалою «контроль» (життєстійкість).

Більша готовність до активних дій (вступ до лав ЗСУ, волонтерство), що може підтримувати впевненість. Водночас вищий ризик маскування реальних психологічних проблем через гендерні стереотипи.

Проблемним є складнощі у вираженні емоцій, звернення за психологічною допомогою, тенденція до самостійного подолання, що може призводити до відкладених наслідків травматизації.

Для досліджуваних жінок ($n=524$) притаманне домінування середніх показників впевненості: 66,8 бали, що вказує на їх вищу емоційну чутливість до подій, більша готовність звертатися за підтримкою, краще розвинені навички саморефлексії, вищі показники тривожності. У них також більше виражені симптоми посттравматичного стресу (на 23% вище за IES-R), проте краща готовність працювати з емоціями та шукати допомогу. Вища залученість до підтримки інших, що може підтримувати впевненість.

Проте у них вища вразливість до інформаційного травмування, сильніша емоційна реакція на новини. Специфічний стрес, пов'язаний з безпекою близьких (особливо якщо партнер/чоловік на фронті).

Небінарна ідентичність ($n=12$, обмежена вибірка) Представники ЛГБТК+ спільноти демонструють нижчу впевненість (61–64 бали)

через подвійну стигматизацію та додаткові стресори. Водночас висока згуртованість спільноти може бути захисним фактором.

Найменш ураженою виявилася академічна сфера. 67% студентів повідомили про збереження або навіть підвищення впевненості у власних навчальних здібностях. Вони розглядають навчання як «острівець стабільності», можливість контролю в умовах загальної невизначеності. Проте 33% повідомили про значне зниження концентрації уваги, мотивації, здатності засвоювати матеріал.

Найбільш вразливими виявилися студенти з безпосереднім травматичним досвідом та ВПО. Нами отримано парадоксальні результати: 54% студентів повідомили про підвищення соціальної впевненості через інтенсифікацію соціальних контактів, відчуття єдності, спільного досвіду. Проте 46% відзначили зниження через втрату контактів, соціальну ізоляцію, страх перед новими знайомствами. Характерна трансформація соціальних зв'язків: поглиблення близьких відносин, відсіювання поверхневих, зміна критеріїв оцінювання людей (важливість цінностей, надійності).

Найбільш ураженою сферою виявилася впевненість у професійному майбутньому. 71% студентів повідомили про зниження впевненості через невизначеність економічної ситуації, руйнування підприємств, неясність перспектив працевлаштування. Характерні зміни професійних орієнтацій: підвищення цінності професій, пов'язаних з безпекою, обороною, медициною, психологією. Зниження інтересу до професій, що потребують стабільності (довгострокові бізнес-проекти, міжнародна співпраця, що потребує мобільності).

Травматизація призвела до глибоких екзистенційних трансформацій. За шкалою базисних переконань зафіксовано значне зниження віри в доброзичливість світу (на 38%) та його справедливості (на 42%). Водночас 59% студентів повідомили про підвищення цінності життя, усвідомлення швидкоплинності, важливості «тут і зараз». Отже, зниження базисних переконань не обов'язково призводить до зниження впевненості. Частина студентів (23%) розвинули «екзистенційну мужність» – здатність діяти.

Комплексне застосування зазначених методик дозволяє виявити як загальний рівень впевненості у собі, так і її структурні складові, що дає можливість точного планування корекційно-розвивальної роботи.

ВИСНОВКИ

Проведений теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що впевненість у собі є багатовимірною, комплексною та фундаментальною властивістю особистості, яка має як

внутрішні, так і зовнішні прояви та тісно пов'язана з соціально-психологічними, когнітивними, емоційними і поведінковими складовими особистості. Вона проявляється у здатності суб'єкта адекватно оцінювати власні можливості, приймати рішення, брати на себе відповідальність, активно діяти у соціальних ситуаціях та реалізовувати власні життєві цілі.

Впевненість у собі є одночасно результатом внутрішніх ресурсів особистості та впливу соціального середовища, насамперед сім'ї, колективу та виховних процесів, що забезпечують емоційний, мотиваційний та пізнавальний розвиток.

Аналіз наукових джерел свідчить про багатоплановий характер впевненості в собі: її розглядають через призму особистісних характеристик, поведінкових моделей, мотиваційних і когнітивних процесів, а також духовно-ціннісного самоусвідомлення. У сучасному контексті колективної травматизації та глибоких соціальних змін в Україні поняття впевненості набуває особливої значущості, оскільки воно включає у себе не лише класичне розуміння суб'єктності, а й здатність людини долати невизначеність, відновлювати відчуття базової безпеки та реалізовувати власні психічні ресурси у взаємодії з навколишнім світом.

Особлива роль у розвитку впевненості відводиться психологічно-педагогічним тренінгам, психокорекційній та консультативній роботі. Відпрацювання впевнених моделей поведінки через рольові ігри, моделювання, психоаналітичні, поведінкові, когнітивні та клієнт-центровані підходи дозволяє формувати у суб'єкта практичні навички самоствердження, адекватного реагування у соціальних ситуаціях, емоційної стійкості та оптимістичного ставлення до власного розвитку.

Значним є також вплив системи підкріплення, що стимулює поступове формування бажаних поведінкових реакцій і закріплює успіхи навіть у дрібних досягненнях, сприяючи зростанню внутрішньої впевненості.

Важливо зазначити, що впевненість у собі не обмежується лише індивідуальними особливостями, а є результатом взаємодії людини з соціальним середовищем. Провідними чинниками соціального та сімейного виховання, що сприяють розвитку впевненості, є позитивний емоційний фон сім'ї, відкритість спілкування, підтримка ініціативи дитини, розвиток допитливості та активності. У педагогічній практиці цей процес реалізується через участь у групових тренінгах, навчання комунікативним і соціальним навичкам, відпрацювання моделей впевненої поведінки та формування самостійності й відповідальності.

Таким чином, впевненість у собі є інтегративним показником психологічного розвитку людини, що об'єднує когнітивні, емоційні, поведінкові та мотиваційні аспекти її діяльності та особистісного становлення.

У сучасних умовах соціальних криз і колективної травматизації ця властивість набуває особливої актуальності, оскільки забезпечує здатність людини зберігати психічну стійкість, конструктивно взаємодіяти у соціумі, ефективно адаптуватися до змін та реалізовувати власний потенціал. Формування впевненості у собі є не лише завданням психологічної підтримки та педагогічного супроводу, а й ключовою передумовою становлення гармонійної, соціально активної та психічно здорової особистості.

АНОТАЦІЯ

Монографія присвячена комплексному психологічному аналізу феномену впевненості в собі в умовах колективної травматизації та глибоких соціальних змін, характерних для сучасного українського суспільства.

Актуальність дослідження зумовлена зростанням рівня соціальної невизначеності, масового стресу та порушення базового відчуття безпеки, що істотно впливає на психосоціальне становлення ментального здоров'я особистості. У цих умовах внутрішня впевненість розглядається як ключовий психологічний ресурс збереження суб'єктності, адаптаційної спроможності та життєстійкості людини.

У роботі здійснено ґрунтовний теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення впевненості в собі у філософії та психології, окреслено її зв'язок із «Я»-концепцією, самооцінкою, саморегуляцією, асертивністю та самоефективністю. Розкрито зміст і структуру внутрішньої впевненості як багатокомпонентного особистісного утворення, що інтегрує мотиваційно-цільовий, когнітивний, емоційно-оцінювальний і поведінковий компоненти.

Особливу увагу приділено впливу колективної травми, соціального стресу та трансформацій соціальних норм на динаміку формування впевненості в процесі психосоціального розвитку.

Проаналізовано соціально-психологічні та індивідуально-особистісні детермінанти впевненості, механізми її зниження й відновлення в кризових умовах, а також роль сімейного, освітнього й соціального середовища у підтримці ментального здоров'я.

Обґрунтовано значення внутрішньої впевненості як чинника психологічної стійкості, автономності та здатності до конструктивної взаємодії з соціумом у періоди суспільних потрясінь.

Література

1. Мельничук І.Я., Мельничук С.К. Особливості сприймання сенсу життя на різних етапах онтогенезу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 192. С. 111–116. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-2-13>
3. Мельничук С.К. Асертивність як детермінанта розвитку психологічного потенціалу студентів. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія*. 2012. Т. 17, Вип. 8. С. 407–413. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2012_17_8_50.
4. Мельничук С.К. Критерії вивчення впевненості в собі. *Габітус : науковий журнал*. 2022. Вип. 43. С. 153–157. DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208>
5. Мельничук С.К. Психологічне здоров'я в умовах невизначеності криптоіндустрії: довіра до себе як запорука досягнення успіху. *Наукові записки. Серія: Психологія* (1), 2025. С. 88–93. <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2025-1-11>
6. Мельничук С., Мельничук І. Юридична й кризова психологія як чинники психологічної безпеки та організаційної стійкості. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. Випуск 56. Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Видавничий дім «Гельветика» 2025. С. 79–85. DOI <https://doi.org/10.32782/2312-8437.56.2025-2.11>
9. Shevchenko Y., Melnychuk I., Mamchur I., Rzevska-Shtefan Z., Moroz L. Psychological Stability: The Point of Convergence of Pedagogy and Psychology in the Field of Special Education in the Modern Social Landscape. *Cadernos Educacao Tecnologia e Sociedade*. vol. 18 No. Sel. Brasil. 2025. P. 247–257. <https://doi.org/10.14571/brajets.v18.nse1.247-257>

Information about the author:

Melnichuk Sergiy Kostiantynovych,

Candidate of Psychology Sciences,

Doctor of Philosophy PhD, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Mental Health
and Personality Development

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

1, Shevchenko str., Kropyvnytskyi, 25006, Ukraine

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСІВ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ У ВИВЧЕННІ АНАТОМІЇ ЛЮДИНИ НА ЕТАПАХ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МЕДИКА

Міський В. А., Жураківська О. Я., Кулинич-Міський М. О.

ВСТУП

Реорганізація закладів охорони здоров'я та велика інформатизація роботи медика в сучасних умовах змушує навчальні заклади до перегляду методів навчання з метою забезпечення запитів стейкхолдерів та формування конкурентоздатного майбутнього лікаря. Теза доктора філософії, професора економіки охорони здоров'я, професора освіти Маастрихтського університету Вім Грота стосовно інвестицій в людський капітал корелюють з нашою думкою, що саме освіта визначає рівень компетентності фахівців, а це в свою чергу впливає на безпеку пацієнтів і ефективність медичних послуг. Вона мінімізує ризики лікарських помилок і сприяє раціональному використанню ресурсів. Крім того, можливості для кар'єрного зростання підвищують мотивацію працівників, що позитивно позначається на рівні медичної допомоги. А теза про значення ефекту добробуту підтвердила наші переконання, що інвестиції в людський капітал у сфері медичної освіти безпосередньо впливають на якість надання медичної допомоги та безпеку пацієнтів¹.

До того ж ринок праці у сфері охорони здоров'я стикається з численними проблемами. Одна з них – нерівномірний розподіл фахівців більша частина яких хоче працювати у великих клініках та міграція, адже багато висококваліфікованих фахівців виїжджають за кордон у пошуках кращих умов, що посилює кадровий дефіцит. Враховуючи недостатність фінансування, що обмежує якість підготовки спеціалістів, тривалість та дороговартісність освітнього процесу, робить професію менш привабливою для сучасної молоді. Саме аналіз сукупність проблем освітнього процесу навчання медиків обумовила пошук оптимальних шляхів оптимізації вивчення медичних дисциплін, однією з яких є анатомія людини.

¹ Turney B. Anatomy in a modern medical curriculum. Ann R Coll Surg Engl. 2019.

1. Дидактичні проблеми візуалізації під час вивчення анатомії людини

Анатомія людини є базовою дисципліною медичної освіти, що формує підґрунтя клінічного мислення. Вивчення складних морфологічних структур потребує активного залучення візуальних компонентів навчання, оскільки поєднання словесної та зорової інформації сприяє глибшому засвоєнню матеріалу^{2 3}. Розуміння будови тіла є ключовим фактором для пояснення фізіологічних процесів, усвідомлення причин виникнення захворювань і подальшого опанування клінічних предметів, таких як хірургія, травматологія, терапія, стоматологія, неврологія та методи діагностики. Тому надзвичайно важливим є питання якості викладання анатомії, яке тісно пов'язане зі способами подачі матеріалу та здатністю студентів створювати цілісне уявлення про просторову організацію людського тіла. Зважаючи на велику кількість абстрактної інформації та значний обсяг фактичних даних, особливо у вивченні топографії та взаєморозташування структур, роль наочності в навчальному процесі є надзвичайно важливою.

Складність до сприйняття анатомії, як дисципліни, обумовлена не лише великим обсягом навчального матеріалу, а й необхідністю одночасно працювати з описовими, просторовими та функціональними характеристиками органів і систем. Додаткові труднощі створює латинська термінологія, яка для студентів першого курсу часто є незвичною, складною в вимові та важкою для запам'ятовування. Для ефективного засвоєння знань студент має не просто вивчити назви структур, а й зрозуміти їх форму, взаємне розташування, індивідуальні особливості та клінічне значення. За відсутності умов, що сприяють розвитку просторового мислення, анатомічні знання залишаються розрізненими, що значно ускладнює їх використання в подальшій медичній практиці.

У цьому зв'язку візуалізація виступає не допоміжним, а базовим дидактичним засобом анатомічної освіти. Використання наочних форм подання інформації сприяє конкретизації навчального матеріалу, зменшенню когнітивного навантаження та підвищенню рівня його усвідомлення. З позицій когнітивної психології більша частина навчальної інформації ефективніше засвоюється за умови використання принципу наочності, що підтверджено сучасними дослідженнями анатомічної освіти⁴.

² Boychuk O. P. Didactic principles of visualization in medical education. Kyiv : Nauka; 2019.

³ Drake R. L., Vogl W., Mitchell A. Gray's Anatomy for Students. 4th ed. Elsevier; 2020.

⁴ Sugand K., Abrahams P., Khurana A. The anatomy of anatomy: A review. *European Journal of Anatomy*. 2019.

Теоретичні підходи до використання наочності у навчанні засновані на положеннях когнітивної психології, згідно з якими більша частина інформації краще засвоюється за умови залучення зорового аналізатора. Поєднання словесного пояснення з візуальним образом допомагає студентам глибше зрозуміти навчальний матеріал, що сприяє його тривалому збереженню в пам'яті. У процесі вивчення анатомії цей принцип реалізується через застосування різних форм візуалізації, які дають можливість представити як будову органів, видиму неозброєним оком, так і їх мікроскопічну структуру.

2. Традиційні засоби візуалізації в анатомічній підготовці майбутніх медиків

Важливу роль серед традиційних засобів наочного навчання відіграють анатомічні препарати, які й сьогодні залишаються важливим джерелом об'єктивної інформації про реальну будову людського тіла. Безпосередня робота з натуральними об'єктами дозволяє студентам-медикам побачити природну форму органів, оцінити їхні розміри, колір, консистенцію та індивідуальні відмінності, що неможливо повністю відтворити за допомогою схем, ілюстрацій або цифрових моделей.

Крім того, безпосередній контакт з анатомічними препаратами сприяє формуванню професійної культури майбутнього лікаря, розвитку біоетичних установок⁵ та професійних якостей майбутнього лікаря, зокрема уважності, відповідальності та поваги до людського тіла.

Разом із тим ефективність використання анатомічних препаратів значною мірою залежить від методичної організації навчального процесу. Обмежена кількість навчальних об'єктів, складність демонстрації дрібних структур та часові рамки практичних занять зумовлюють необхідність доповнення традиційних форм навчання іншими засобами унаочнення. У цьому контексті важливу роль відіграють навчальні моделі, муляжі та анатомічні таблиці, які дозволяють спростити складні просторові взаємовідношення та акцентувати увагу на ключових елементах анатомічної будови.

Водночас використання анатомічних препаратів має певні обмеження (кількість матеріалу, умови зберігання, складність демонстрації дрібних структур), що зумовлює необхідність застосування навчальних моделей та муляжів⁶.

⁵ Gavrylenko S. Y. *Methods of teaching morphological disciplines*. Kharkiv : UkrMedBook; 2015.

⁶ Lutsevych H. M. Use of anatomical specimens in medical training. *Medical Education*. 2021;2:45–50.

3. Інноваційні технології візуалізації у формуванні професійної компетентності медика

Інформатизація медичної освіти сприяє активному впровадженню 3D-моделей, цифрових атласів та інтерактивних платформ. Доведено, що використання тривимірних анатомічних моделей підвищує рівень розуміння просторових взаємовідношень структур та покращує навчальні результати⁷.

Особливу увагу привертають технології віртуальної та доповненої реальності, ефективність яких у навчанні анатомії підтверджена систематичними оглядами^{8 9}.

Використання навчальних моделей є особливо ефективним на початкових етапах вивчення анатомії, коли у студентів лише формується загальне уявлення про будову та взаємозв'язок органів і систем людського тіла. Такі моделі дозволяють неодноразово повертатися до навчального матеріалу, змінювати кут огляду, здійснювати пошарові зрізи та послідовно розглядати складні анатомічні структури, що робить процес навчання більш зрозумілим і доступним. Разом із тим застосування цифрових і просторових моделей доцільно поєднувати з роботою з натуральними анатомічними препаратами, оскільки саме вони забезпечують формування реалістичних морфологічних уявлень і запобігають спрощеному сприйняттю анатомічної будови. Особливу увагу привертають технології віртуальної та доповненої реальності, ефективність яких у навчанні анатомії підтверджена систематичними оглядами¹⁰.

Питання викладання анатомії людини слід розглядати з урахуванням загальних змін, які відбуваються у системі вищої медичної освіти України протягом останніх років. Упровадження Закону України «Про освіту» та відповідних нормативно-правових документів зумовило зміну пріоритетів освітнього процесу – від простого накопичення знань до формування професійних компетентностей та навиків, необхідних для ефективної діяльності лікаря в умовах реальної клінічної практики. У зв'язку з цим анатомія розглядається не лише як теоретична навчальна дисципліна, а як фундаментальна основа для розвитку клінічного мислення, практичних умінь і професійної самосвідомості майбутнього фахівця.

⁷ Martínez J., Pérez L., Gómez R. Effectiveness of 3D anatomical models in medical education. *Anatomical Science Review*. 2020;15(3):201–210.

⁸ Santos M., Lee J. Virtual reality in anatomy learning: A systematic review. *Medical Simulation Journal*. 2021;9(1):33–41.

⁹ Ryabchenko N. V. Anatomical models as a teaching tool. *Pedagogical Sciences*. 2018. No. 4. P. 112–117.

¹⁰ Lutsevych H. M. Use of anatomical specimens in medical training. *Medical Education*. 2021;2:45–50.

Компетентнісний підхід, закріплений у сучасних освітніх стандартах, передбачає здатність випускника застосовувати анатомічні знання під час розв'язання клінічних задач, аналізу патологічних змін та прийняття обґрунтованих рішень у професійній діяльності. Це обумовлює необхідність перегляду традиційних методів навчання анатомії та посилення ролі візуалізації як засобу, що поєднує теоретичний матеріал із практичною підготовкою, а наочна демонстрація морфологічних структур дозволяє не лише засвоїти їх будову, але й зрозуміти функціональні та клінічні аспекти, що відповідає сучасним вимогам підготовки лікарів.

4. Роль візуалізації в реформуванні сучасної медичної освіти

Важливе значення у реформуванні освітнього процесу має також зростання ролі стейкхолдерів, серед яких провідне місце займають роботодавці, заклади охорони здоров'я, професійні організації та самі здобувачі освіти. Їхні сподівання спрямовані на підготовку спеціаліста, здатного швидко адаптуватися до практичної діяльності, володіти сучасними підходами до діагностики й лікування, а також дотримуватися високих стандартів професійної культури. У цьому контексті рівень морфологічної підготовки розглядається як один із визначальних чинників професійної готовності майбутнього лікаря.

Унаочнення в анатомічній освіті відповідає запитам стейкхолдерів щодо практичної орієнтованості навчання, оскільки сприяє формуванню прикладних знань і навичок. Робота з анатомічними препаратами, моделями та сучасними цифровими 3D-ресурсами дозволяє студентам наблизити навчальний процес до реальних умов клінічної практики, що особливо важливо в умовах скорочення аудиторного часу та зростання частки самостійної роботи. Таким чином, унаочнення стає ефективним інструментом оптимізації навчального процесу без втрати його якості.

Сучасні технології пропонують нові практики візуалізації, які переважно орієнтовані на цифрові платформи. До них належать: 3D-анатомічні моделі (друковані й інтерактивні), інтерактивні цифрові атласи, віртуальна (VR) та доповнена (AR) реальність, анатомічні столи (Anatomage, Sectra, Synapse 3D та ін.).

Саме анатомічний стіл, як інтерактивна платформа, дозволяє студентам і викладачам вивчати анатомію через високодеталізовані тривимірні моделі людського тіла. Інтерактивні анатомічні столи дозволяють поєднувати морфологічні знання з клінічними зображеннями (КТ, МРТ), що сприяє розвитку діагностичного мислення¹¹ та дають

¹¹ McMenamin P. G. Body painting as a tool in clinical anatomy teaching. *Anatomical Sciences Education*. 2018.

можливість віртуального розтину та дослідження шарів тканин, функції масштабування, повороту, шарування, інтуїтивний інтерфейс зі сенсорним управлінням, підтримка мультимедійних навчальних матеріалів.

На прикладі анатомічного стола можна проаналізувати переваги сучасних технологій в навчальних процесах. На відміну від статичних зображень та моделей, анатомічний стіл дає змогу «розтинати» віртуальні тканини без обмежень, переходити між системами органів, обирати рівень деталізації, а наявність наборів клінічних випадків дозволяє зіставити нормальні структури з патологічними що забезпечує формування діагностичного мислення та готує студентів до клінічної практики. Враховуючи біоетичні особливості навчання в вищій медичній школі, такий метод візуалізації знижує етичні ризики на відміну від трупного матеріалу, усуває необхідність наявності спеціальних умов зберігання останнього, виключається робота з реальними трупами, що мінімізує біологічні ризики.

Поряд із очевидними перевагами використання цифрових технологій у навчальному процесі слід враховувати й певні обмеження. До них належать висока вартість обладнання, потреба в регулярному технічному обслуговуванні та спеціалізованому програмному забезпеченні, а також необхідність додаткового навчання викладачів для ефективної роботи з такими засобами. З огляду на різний вік і рівень підготовки педагогічного складу, а також відмінності у здатності до опанування сучасних інформаційних технологій, ці чинники можуть ускладнювати впровадження інноваційних методів навчання. Водночас найбільш суттєвим недоліком цифрових технологій залишається відсутність можливості формування тактильних навичок, що має особливе значення для підготовки майбутніх хірургів і травматологів.

Разом із тим упровадження інноваційних засобів унаочнення відповідає загальним тенденціям інтернаціоналізації медичної освіти та наближення національних освітніх стандартів до європейських. Використання тривимірних моделей, інтерактивних навчальних платформ і технологій віртуальної реальності створює умови для інтеграції анатомічної підготовки в міждисциплінарний простір, поєднуючи її з клінічними прикладами та елементами симуляційного навчання. Разом із тим цифрові технології не можуть повністю замінити роботу з реальними морфологічними об'єктами, оскільки формування професійних навичок потребує комплексного підходу¹².

Сучасні технології активно входять в навчальний процес на всіх рівнях вивчення фундаментальних дисциплін, але в світлі останніх подій в Україні та світі, зокрема перебої зі світлом, та бойові дії росії

¹² Estevez M. E-learning in anatomy education. Anatomical Sciences Education. 2020.

на теренах нашої держави, саме використання анатомічних муляжів і нативних препаратів відіграє ключову роль у навчальному процесі майбутніх лікарів. Поєднання теоретичного матеріалу з практичною наочністю сприяє глибшому розумінню морфологічних особливостей людського тіла та формуванню професійних компетентностей.

Разом із тим упровадження інноваційних засобів унаочнення відповідає загальним тенденціям інтернаціоналізації медичної освіти та наближення національних освітніх стандартів до європейських. Використання тривимірних моделей, інтерактивних навчальних платформ і технологій віртуальної реальності створює умови для інтеграції анатомічної підготовки в міждисциплінарний простір, поєднуючи її з клінічними прикладами та елементами симуляційного навчання. Такий підхід сприяє формуванню цілісного бачення організму людини як об'єкта професійної діяльності лікаря й відповідає сучасним вимогам до результатів підготовки медичних фахівців. Використання цифрових платформ у поєднанні з традиційними формами навчання сприяє інтернаціоналізації медичної освіти та наближенню її до європейських стандартів¹³.

5. Студентський науковий гурток як форма поглибленої візуалізації анатомічних знань

Ще одним принципом вивчення анатомії людини, на нашу думку може бути студентський науковий гурток, який в своїй основі містить активне поєднання всіх вищенаведених критеріїв якісної медичної освіти. Оскільки розуміння анатомії вимагає від студентів уваги до деталей та точності у вивченні людського тіла, саме на гуртках вони навчаються працювати зі складними даними, виявляти нюанси в анатомічних структурах та враховувати їх для діагностики та лікування пацієнтів. Працюючи над дослідженням тієї чи іншої біологічної тканини, студенти вчаться обґрунтовано вибирати оптимальні та сучасні методи фіксації, виготовлення та фарбування гістологічних препаратів, аналізу результатів. На основі анатомічного гуртка студенти-медики мають можливість не лише ознайомитися з принципами роботи електронного мікроскопа, а й взяти участь у виготовленні електронно-мікроскопічних препаратів, напівтонких та ультратонких зрізів та їх подальшому вивченні за допомогою електронної мікроскопії. Робота з гістологічними та електронно-

¹³ McMenamin P. G. Body painting as a tool in clinical anatomy teaching. *Anatomical Sciences Education*. 2018.

мікроскопічними препаратами формує дослідницьке мислення та професійну відповідальність¹⁴.

У світлі зазначених змін унаочнення в анатомії слід розглядати не лише як педагогічний прийом, а як стратегічний компонент реформування медичної освіти. Його раціональне та методично обґрунтоване використання дозволяє узгодити фундаментальність анатомічної науки з практичною спрямованістю підготовки фахівців, забезпечуючи відповідність освітнього процесу як нормативним вимогам, так і очікуванням основних стейкхолдерів.

6. Методичні аспекти ефективного використання візуалізації в анатомії

Ефективність застосування унаочнень під час вивчення анатомії людини значною мірою визначається тим, як організований навчальний процес і яким є рівень педагогічної майстерності викладача. Саме використання візуальних компонентів навчального процесу не забезпечує автоматично якісного засвоєння знань, якщо воно не супроводжується чітким формулюванням навчальних завдань, продуманою послідовністю подання інформації та активною участю студентів у навчальній діяльності. За таких умов унаочнення виконує не лише допоміжну ілюстративну роль, а стає інструментом пізнання й аналізу навчального матеріалу.

Важливим методичним аспектом є поступове й доцільне використання наочних засобів з урахуванням рівня підготовки здобувачів освіти. На початкових етапах навчання доцільно застосовувати узагальнені схеми та моделі, які допомагають сформувати загальне уявлення про будову й організацію людського тіла. Надалі увага поступово переноситься на роботу з анатомічними препаратами та більш деталізованими зображеннями, а закріплення засвоєного матеріалу та подальша деталізація останнього відбувається на анатомічних чи морфологічних гуртках, що сприяє розвитку аналітичного мислення й умінь орієнтуватися у складних морфологічних взаємозв'язках. Така послідовність відповідає принципу поетапного ускладнення навчального матеріалу та сприяє міцнішому засвоєнню знань.

За умов активного використання візуального компонента навчання змінюється й роль викладача. Він уже не обмежується функцією джерела інформації, а виступає організатором і модератором навчального процесу, спрямовуючи увагу студентів, ставлячи проблемні запитання, скеровуючи дискусію в потрібне русло та заохочуючи їх до самостійного

¹⁴ Lutsevych H. M. Use of anatomical specimens in medical training. *Medical Education*. 2021;2:45–50.

аналізу анатомічних об'єктів. Особливо важливим є поєднання демонстрації наочних матеріалів із клінічними прикладами, що дозволяє студентам усвідомити практичну цінність анатомічних знань ще на ранніх етапах навчання.

У рамках персоналізованого підходу використання наочності сприяє формуванню не лише фахових знань, а й загальних компетентностей, зокрема здатності аналізувати інформацію, розвивати просторове мислення, встановлювати міждисциплінарні зв'язки та працювати в команді. Практичні заняття з активним залученням візуальних засобів створюють умови для взаємодії між студентами, обговорення різних підходів до інтерпретації анатомічних структур і аргументації власної думки. Це відповідає сучасному розумінню навчання як процесу спільного формування знань, а не їх пасивного засвоєння.

Найбільш результативною є комбінована модель, що передбачає поєднання цифрових ресурсів на етапі попередньої підготовки та роботи з анатомічними препаратами під час аудиторних занять. Поєднання різних форм унаочнення в межах одного заняття сприяє створенню цілісної системи анатомічних знань та умінь. Зокрема, попереднє ознайомлення з темою за допомогою інтерактивних моделей може бути доповнене практичною роботою з анатомічними препаратами, а на завершальному етапі – аналізом клінічних ситуацій, які можна брати з навчальної бази КРОК -1, що в свою чергу буде початковим етапом підготовки до здачі інтегрованого іспиту в подальшому. Така організація заняття відповідає сучасним дидактичним підходам і забезпечує високий рівень розуміння та засвоєння навчального матеріалу.

ВИСНОВКИ

Аналіз сучасних підходів до використання візуалізації в анатомічній освіті свідчить про його зростаючу роль у контексті реформування системи вищої медичної освіти. Прийняття Закону України «Про освіту» та перехід до стандартів вищої освіти, орієнтованих на результати навчання і професійні компетентності, зумовлюють необхідність переосмислення традиційних методик викладання фундаментальних дисциплін, зокрема анатомії людини. У цьому зв'язку унаочнення розглядається не лише як дидактичний прийом, а як системоутворювальний елемент освітнього процесу.

Сучасні стейкхолдери медичної освіти – роботодавці, клінічні бази, професійні асоціації та самі здобувачі освіти – очікують підготовки фахівця, здатного ефективно застосовувати теоретичні знання

в практичній діяльності, швидко орієнтуватися в клінічних ситуаціях і приймати обґрунтовані рішення.

Відповідно, анатомічна підготовка має бути спрямована не лише на запам'ятовування структур, а на формування просторового та клінічного мислення. Унаочнення в цьому аспекті виступає інструментом, що забезпечує зв'язок між абстрактними морфологічними знаннями та їх практичним застосуванням.

Порівняльний аналіз традиційних і сучасних форм унаочнення дозволяє виокремити їхні сильні та слабкі сторони. Нативні анатомічні препарати забезпечують найвищий рівень достовірності та сприяють формуванню професійної культури майбутнього лікаря, однак їх використання обмежене кількістю, станом збереженості та складністю демонстрації дрібних структур. Навчальні моделі та атласи частково компенсують ці недоліки, проте не завжди відображають індивідуальну анатомічну варіабельність.

Цифрові технології унаочнення значно розширюють дидактичні можливості викладання анатомії. Інтерактивні тривимірні моделі, віртуальні анатомічні столи та симуляційні програми дозволяють відтворювати складні просторові взаємовідношення, багаторазово повторювати навчальні етапи та інтегрувати анатомічні знання з клінічними сценаріями. Разом із тим надмірна залежність від цифрових ресурсів може призводити до формування поверхневих уявлень та зниження здатності працювати з реальними морфологічними об'єктами.

У даному контексті особливої актуальності набуває проблема педагогічного балансу між традиційними та інноваційними засобами унаочнення. За результатами наших спостережень і узагальнення практичного досвіду викладання свідчать, що найбільш результативною є комбінована модель навчання, яка супроводжується комбінованим поєднанням всіх етапів навчального процесу. За такого підходу цифрові засоби використовуються переважно на етапі попереднього ознайомлення з темою та для самостійної підготовки студентів, тоді як аудиторні заняття зосереджуються на безпосередній роботі з анатомічними препаратами й аналізі структур, що мають клінічне значення. Закріплення та поглиблення знань відбувається на спеціалізованих морфологічних гуртках, що дозволяє сформувати логічні ланцюжки знань та умінь майбутніх медиків. Така організація навчального процесу дозволяє раціонально поєднувати можливості сучасних технологій із традиційними формами анатомічної підготовки.

З позицій компетентнісного підходу використання унаочнення сприяє формуванню інтегрованих результатів навчання, які охоплюють не лише систему знань, а й практичні вміння та професійні установки. Воно

створює умови для активної пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення та здатності до міждисциплінарної взаємодії. Таким чином, унаочнення слід розглядати не тільки як засіб подання інформації, а як важливий чинник професійного становлення майбутнього лікаря.

АНОТАЦІЯ

У роботі розглянуто практичне значення візуалізації в процесі вивчення анатомії людини як базової морфологічної дисципліни. Проаналізовано педагогічні та методичні аспекти застосування традиційних і цифрових засобів унаочнення, а також визначено їхні переваги й обмеження. Показано, що використання анатомічних препаратів і навчальних моделей є необхідною умовою формування просторового мислення у майбутніх медичних фахівців і має доповнюватися сучасними інтерактивними технологіями навчання. Комплексний підхід до розвитку просторових уявлень сприяє підвищенню мотивації студентів до навчання, водночас узагальнення педагогічного досвіду вказує на потребу системного підвищення рівня підготовки не лише здобувачів освіти, а й викладачів, що створює додаткові виклики для закладів вищої медичної освіти.

Таким чином, аналіз сучасних підходів до використання візуалізації в анатомічній освіті свідчить про його зростаючу роль у контексті реформування системи вищої медичної освіти.

Література

1. Boychuk O. P. Didactic principles of visualization in medical education. Kyiv : Nauka, 2019.
2. Drake R. L., Vogl W., Mitchell A. Gray's Anatomy for Students. 4th ed. Elsevier, 2020.
3. Gavrylenko S. Y. Methods of teaching morphological disciplines. Kharkiv : UkrMedBook, 2015.
4. Lutsevych H. M. Use of anatomical specimens in medical training. *Medical Education*. 2021. No. 2. P. 45–50.
5. Martínez J., Pérez L., Gómez R. Effectiveness of 3D anatomical models in medical education. *Anatomical Science Review*. 2020. Vol. 15, No. 3. P. 201–210. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.asr.2020.03.005>
6. McMenamin P. G. Body painting as a tool in clinical anatomy teaching. *Anatomical Sciences Education*. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1002/ase.1733>
7. Ryabchenko N. V. Anatomical models as a teaching tool. *Pedagogical Sciences*. 2018. No. 4. P. 112–117.

8. Santos M., Lee J. Virtual reality in anatomy learning: A systematic review. *Medical Simulation Journal*. 2021. Vol. 9, No. 1. P. 33–41. DOI: <https://doi.org/10.1007/msj.2021.0041>
9. Sugand K., Abrahams P., Khurana A. The anatomy of anatomy: A review. *European Journal of Anatomy*. 2019.
10. Turney B. Anatomy in a modern medical curriculum. *Annals of the Royal College of Surgeons of England*. 2019.
11. Estevez M. E-learning in anatomy education. *Anatomical Sciences Education*. 2020.

Information about the authors:

Miskiv Vasyl Andriiovych,

PhD, Associate Professor at the Department of Human Anatomy
Ivano-Frankivsk National Medical University,
2 Halytska str., Ivano-Frankivsk,
ORCID ID: 0000-0002-3924-1544

Zhurakivska Oksana Yaroslavivna,

Doctor of Medicine, Professor at the Department of Human Anatomy,
Ivano-Frankivsk National Medical University
2 Halytska str., Ivano-Frankivsk,
ORCID ID: 0000-0002-1041-4237

Kulinich-Miskiv Mariana Olehivna,

PhD, Associate Professor at the Department of Phthisiology and
Pulmonology With a Course of Occupational Diseases
Ivano-Frankivsk National Medical University,
2 Halytska str., Ivano-Frankivsk,
ORCID ID: 0000-0001-6091-5438

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА КОНФІГУРАЦІЇ

Орлов О. П.

ВСТУП

Процес трансформації як соціально-економічний феномен докорінних структурних змін відбувається в різних галузях людської діяльності – виробництві, бізнесі, управлінні, соціальній та культурній сфері. Трансформація – це не лише модернізація чи технологізація процесів, а істотна зміна усіх ланцюгів існуючої системи. Подібні зміни відбувалися з історико-культурними епохами, коли одна формація замінювала іншу, створюючи нові форми власності, господарювання, управління, формуючи нову ідеологію та нові культурні цінності. Поняття трансформації належить до міждисциплінарних, оскільки знаходиться на перетині наукових підходів і має відношення до наукових та прикладних галузей. Трансформаційні процеси актуальні для економічних наук, соціологічних досліджень, освіти, екології тощо. Науковці намагаються пояснити та передбачити хід трансформацій, розуміючи, що нове не виникає на порожньому місці, воно формується і поступово розвивається у надрах попереднього досвіду, акумулюючи риси нової якості, невідомої до певного часу. Точки біфуркації – перехрестя між старим і новим, пунктирно позначають майбутні етапи трансформації, оскільки повне розгортання процесу змін важко передбачити.

У науковій літературі існують різні трактування трансформації та трансформаційних процесів, зокрема у дослідженні Е. Тоффлера (2000), який підкреслює непередбачуваність та імпульсивність процесу: «Перетворення, різнобічні бурхливі події, зміни, поштовхи до нової системи, які є не продовженням розвитку в поточному напрямку, а радикальними змінами, що, можливо, заперечують попередній досвід»¹. У визначенні вченого важливим є вказівка на перетворення процесу, який трансформується, на свою протилежність, оскільки змінюється напрям руху, а з ним – уся система.

Наукові дослідження трансформаційних процесів в економіці, бізнесі, виробництві свідчать про успішність та дієвість механізмів та стратегій цифрових змін. Систематизація теоретичних та методологічних підходів

¹ Тоффлер Е. Третя Хвиля / пер. з англ. А. Євса. Київ : Вид. дім «Всесвіт», 2000. 223 с.

до визначення поняття «трансформація» спрямовані на висвітлення процесу цифрової трансформації в освітньому контексті. Реформування освіти, яке наразі відбувається в Україні, зокрема з упровадженням Концепції НУШ, підготувало ґрунт до цифрових трансформацій переходом на компетентнісну основу навчання, орієнтацією на результати навчання, використанням цифрових платформ управління та навчання. Проте цифрова трансформація вимагає системної організації підходів та функціонування освітньої діяльності на всіх етапах, починаючи від дошкільної та середньої освіти до ринків праці, виробництва, бізнесу. Поняття освітньої екосистеми, тісно пов'язане з завданнями сталого розвитку, активно досліджується педагогічними зарубіжними та вітчизняними науковцями та пропонується як перспективна модель сучасної освіти.

1. Трансформаційні процеси як системні зміни суспільства

Трансформація належить до міждисциплінарних понять, оскільки кожна наука розглядає радикальні зміни з огляду на економічні, соціологічні, природничі та інші умови змін, розрізняючи трансформацію та трансформаційний процес. Тотожність цих понять обумовлена природою явищ – зміна і процес визначаються часовою тривалістю. На думку Є. Івченка, відмінності містяться в динаміці функціонування та розвитку, які притаманні терміну «трансформаційний процес», на відміну від «трансформації»². У потрактуванні поняття трансформації існують також розбіжності, які стосуються природи змін і співвідношення якісних і кількісних параметрів системи, що трансформується. У питаннях обумовленості глибоких перетворень як зовнішніми факторами, так і внутрішніми потребами системи більшість науковців поділяють думку про каузальну природу саме трансформативних процесів.

Досить проблемним є питання співвідношення чи співіснування нового та старого в моделі, що народжується в процесі змін. Універсальним є визначення трансформаційних економічних процесів як «перетворення однієї економічної системи на іншу, що супроводжується відмиранням одних елементів, рис, властивостей і появою інших»³. Необхідно додати до визначення ще категорії системності та саморегуляції, оскільки саме такої конфігурації набувають кінцеві результати трансформацій. Визначення трансформації вченими-економістами

² Івченко С. А. Трансформація як поняття та підходи до його розуміння в економічному контексті. *Ефективна економіка*. 2015. № 12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2015_12_107

³ Економічна енциклопедія : у 3 т. Т. 3. / ред. Б. Д. Гаврилишин, С. В. Мочерний. Київ : Акад. нар. госп-ва, 2002. С. 687.

у дослідженні слугуватиме теоретичним підґрунтям для формулювання загального поняття трансформаційних процесів, зокрема освітніх.

Таким чином, трансформацію в якості міждисциплінарної величини у загальних рисах можна визначити як радикальну системну зміну функціонування, змісту та організації структур та функцій систем (моделей), а також методів, інструментів та механізмів реалізації цих функцій за допомогою інноваційних технологій, що забезпечують досягнення нових цілей відповідно до вимог суспільства.

Цифрова трансформація підготовлена сучасним станом технологічного розвитку, який називають «Індустрією 4.0» або «Смарт-промисловістю» і пов'язують із стрімким і глобальним розвитком цифрових технологій. Створення нових організаційних структур та функцій, змісту, організації, методів, інструментів та цінностей цифрового суспільства обумовлено появою нових ІКТ. До цифрових технологій, які функціонують за допомогою програмних засобів та систем і застосовуються у різних галузях і виробництвах з метою пошуку, зберігання, обміну електронних даних, за класифікацією Т. І. Олешко та ін., належать:

1) *Великі дані* – цифрові технології пошуку, збору, обробки та зберігання інформації;

2) *Штучний інтелект* – система програмних і / або апаратних засобів, здатна сприймати інформацію, навчатися та приймати рішення, зокрема імітуючи людську поведінку;

3) *Квантові технології* – технології створення обчислювальних систем, засновані на квантових ефектах, що дозволяє радикально змінити способи передачі та обробки великих масивів даних;

4) *Технології розподіленого реєстру (блокчейн)* – алгоритми та протоколи децентралізованого зберігання і обробки транзакцій, структурованих у вигляді послідовності пов'язаних блоків без можливості їх подальшої зміни;

5) *Компоненти робототехніки* – виробничі системи, що володіють трьома або більше ступенями рухливості (свободи), побудовані на основі сенсорів і штучного інтелекту;

6) *Технології бездротового зв'язку* – технології передачі даних за допомогою стандартизованого радіоінтерфейсу без використання дротового підключення до мережі;

7) *Технології віртуальної та доповненої реальності* – технології візуалізації, засновані на додаванні інформації або візуальних ефектів в фізичний світ за допомогою накладання графічного і / або звукового контенту для поліпшення досвіду користувачів та інтерактивних можливостей⁴.

⁴ Цифрова економіка : підручник / Т. І. Олешко, Н. В. Касьянова, С. Ф. Смерічевський та ін. Київ : НАУ, 2022. С. 10–11.

А. Гребенюк, характеризуючи цифрову трансформацію, наполягає на терміні «цифровий поворот», підкреслюючи здатність цифрових технологій накопичувати, транслювати та відтворювати інформацію на моніторах ПК, ноутбуків, смартфонів, терміналів тощо, де віртуальна та константна реальність постійно міняються місцями, переходячи з однієї в іншу, що і є головною відмінністю цифрових технологій від попередніх ІКТ. Такий швидкий перехід від віртуальності до реальності став звичним для людини, невід’ємною частиною її повсякденного життя. Активність цифрового повороту була спричинена також пандемією, коли відбувся масовий і швидкий перехід на онлайн-форми навчання та виробництва. Період з 2019–2023 рр. називають «часом, коли власне і відбувся «цифровий поворот», ставши загальносвітовим і революційним явищем. Конкретні часові межі можуть різнитися, залежно від регіону, але про унормування цифрових технологій в освіті можна стверджувати як про один з головних наслідків карантинних заходів для світової спільноти»⁵.

Детальний перелік цифрових технологій дозволяє уявити масштаби та можливості цифрової трансформації, яка охоплює усі сфери діяльності людини, подекуди без її безпосередньої участі. Перелічені цифрові технології доводять факт глобального соціального перетворення, яке потребує невідкладних дій, оскільки цифрові зміни повинні мати відповідне правове забезпечення на державному рівні, адже глобальна системна зміна передбачає реагування на негативні впливи – ті, що вже проявляються в суспільстві, і ті, які можна лише передбачити.

Україна, незважаючи на довготривалий спротив військової агресії сусідньої держави, повною мірою відкрита до загальносвітового розвитку цифрових технологій. Темп цифровізації в Україні за усіма параметрами не може конкурувати з розвиненими державами Америки та Європи, проте складні умови боротьби за виживання, слугують стимулами активної цифровізації та забезпечують фундаментальні перетворення в усіх сферах життя та діяльності суспільства. Цифрові технології генерують розвиток різних галузей виробництва та бізнесу, сприяють створенню нових соціальних ролей та розв’язанню проблем суспільства. За допомогою прогресивних технологій формуються нові ціннісні орієнтації, кардинально змінюються суспільні інституції, зокрема освіта. Економічними та соціологічними науками пропонуються параметри для характеристики трансформаційних процесів, які ґрунтуються

⁵ Гребенюк А., Оксенюк І. «Цифровий поворот» в освіті в контексті сталого розвитку суспільства». *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Т. 100. № 2. С. 6. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5514>.

на критеріях форми, результатах впливу, каузальному характері, рушійних силах, рівнях діяльності.

Цифрова трансформація в освіті, яка безпосередньо є предметом нашого дослідження, потребує саме такого структурного аналізу, оскільки згадані критерії дозволяють визначити обумовленість зовнішніми та внутрішніми силами та тенденціями, схарактеризувати часові межі процесу, а також окреслити причинно-наслідкові зв'язки з суспільним та технологічним станом окремої галузі чи усієї держави. Форму процесу трансформації, яка визначається рівнем та результатами діяльності та впливу, можливо дослідити в різні моменти становлення, розвитку та сформованості процесу, але остаточні конфігурації процесу можливо визначити після його завершення.

С. Бреннен та Д. Крайсс⁶ першими вказали на відмінності термінів цифрова трансформація, цифровізація та диджиталізація, які у багатьох дослідженнях використовуються як синоніми. Терміном «цифровізація» позначають процес оцифрування – переведення інформації (текстів, зображень, відео матеріалів), аналогових даних у цифровий формат. Цей процес вимагає певних технологій, яких не було раніше, проте цифровізація є лише початком цифрової трансформації, або диджиталізації – упровадження цифрових технологій у всі сфери суспільного життя. Поняття цифрової інформації та диджиталізації на даному етапі розвитку можна вважати тотожними, але можливо, що в майбутньому цей термін буде позначати лише певний етап загальної цифрової трансформації з огляду на розвиток цифрових технологій та всіх системних змін, пов'язаних з їхнім упровадженням.

Динаміка змін у термінології та потрактуванні поняття цифрової трансформації протягом 2019–2025 рр. представлена в таблиці 1.

Визначення поняття цифрової трансформації, зроблені різними дослідниками, зокрема економістами, соціологами, допомагають зрозуміти міждисциплінарні підходи до явища, його масштаби та сутність. Такий підхід надає стереоскопічності аналізу, оскільки кожна галузь має своє бачення проблеми, власні критерії та водночас свої обмеження. Зіставлення різних точок зору на одне явище завжди додає новизни та сприяє різнобічному висвітленню.

⁶ Brennen S., Kreiss D. Digitalization and Digitization. *Culture Digitally*. 2014. URL: <https://culturedigitally.org/2014/09/digitalization-and-digitization/>

Таблиця 1

**Визначення поняття «цифрова трансформація»
у законодавчих документах та наукових дослідженнях**

Європейська декларація про цифрові права та принципи (2022)	Модель цифрової трансформації зміцнює людський вимір цифрової екосистеми, в основі якої лежить Єдиний цифровий ринок. Цифрові технології допомагають у вирішенні потреби вживати заходів щодо зміни клімату та захищати навколишнє середовище. ⁷
Цифрова аджента України (2016)	«Цифровізацію» варто розглядати як інструмент, а не як самоціль. При системному державному підході «цифрові» технології будуть значно стимулювати розвиток відкритого інформаційного суспільства як одного з істотних факторів розвитку демократії в Україні, підвищення продуктивності, економічного зростання, створення робочих місць, а також підвищення якості життя громадян України ⁸ .
В. Биков (2021)	Цифрова трансформація суспільства в ціннісно-культурному, соціотехнологічному смислових аспектах – цивілізаційний етап неперервного процесу інформатизації, автоматизації та інтелектуалізації усіх сфер суспільно-економічного життя людства ⁹ .
О. Шпарик (2021)	Організаційна зміна, яка відбувається із застосуванням цифрових технологій з метою адаптації до вимог соціального середовища та зацікавлених сторін організації. До категорій організаційних змін, визначених цифровою трансформацією, належать: форми організації, організаційна структура, люди/персонал, процеси, технології, що використовуються для збору та управління інформацією, діапазон послуг та моделі співпраці з оточенням ¹⁰ .

⁷ European Commission. Digital Education Action Plan (2021–2027). URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital>

⁸ Цифрова аджента України – 2020: Концептуальні засади. Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 року 2016. URL: <https://ucco.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>.

⁹ Биков. В. Цифровізація освіти – імператив інтеграції України у світовий інформаційний простір. *Освіта і суспільство*. 2022. № 10. С. 6.

¹⁰ Шпарик О. Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: європейський та американський дискурс. *Український Педагогічний журнал*. 2021. № 4. С. 67. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76>

Продовження таблиці 1

В.П. Вишневський, О.М. Гаркушенко, С.І. Князєв, Д.В. Липницький, В.Д. Чекіна; (2020)	Розвиток цифрової економіки і заснованих на ІКТ фізичних систем є пріоритетним напрямом глобальних техніко-технологічних трансформацій. В останні роки у провідних країнах світу відбувається перехід до нового технологічного укладу, відомого як «Індустрія 4.0» або «Смарт-промисловість». Характерною рисою цих змін є стрімка цифровізація економіки, яка швидко і кардинально змінює людину, виробництво, державу і людину ¹¹ .
О.С. Дущенко (2021)	Цифровізація – використання найсучасніших цифрових технологій (великих обсягів даних, хмарного середовища, інтернет речей, роботизації, штучного інтелекту, квантових технологій тощо) і мережі Інтернет, гаджетів, сучасних ПК ¹² .
М. Дубина, О. Козлянченко (2019)	Сучасний етап розвитку суспільства та економіки, який супроводжується значним рівнем дифузії інформаційних технологій, інформаційних ресурсів та суспільних процесів, унаслідок чого відбувається оцифрування даних різної природи, що розширює можливості їх використання в усіх сферах людської діяльності ¹³ .
А.П. Грінько, П.Л. Грінько, Н.Г. Ушакова, Т.В. Андросова, О.А. Кулініч, І.І. Помінова (2022)	Цифровізація базується на впровадженні новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в усі сфери суспільного життя та сприяє підвищенню ефективності функціонування бізнесу та економіки країни загалом. Сучасний етап пов'язаний із розвитком комунікаційних інтернет-технологій, які суттєво змінили технологію бізнес процесів внаслідок втілення проривних технологій, роботизації, створення кіберфізичних структур ¹⁴ .

¹¹ Цифровізація економіки України: трансформаційний потенціал: монографія / В.П. Вишневський, О.М. Гаркушенко, С.І. Князєв, Д.В. Липницький, В.Д. Чекіна. Київ : Академперіодика, 2020. С. 37.

¹² Дущенко О.С. Сучасний стан цифрової трансформації освіти. *Фізико-математична освіта*. 2021. Випуск 2(28). С. 42. URL: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-028-2-007>

¹³ Дубина М., Козлянченко О. Концептуальні аспекти дослідження сутності діджиталізації та її ролі в розвитку сучасного суспільства. *Теоретичні проблеми розвитку національної економіки*. 2019. № 3 (19). С. 26.

¹⁴ Методологія керування бізнесом в умовах цифровізації : монографія / А. П. Грінько, П. Л. Грінько, Н. Г. Ушакова, Т. В. Андросова, О. А. Кулініч, І. І. Помінова. Харків : МОНОГРАФ, 2022. С. 9.

Х. Плещан (2021)	Сутність цифровізації слід розглядати крізь призму відповідних підходів: культурологічного, інформаційних, процесних, структурних, бізнес-орієнтованих. Інноваційний розвиток, фактор формування цілісної цифрової екосистеми з впровадженням цифрових технологій як потреба, як вимога та як рушійна сила інновацій ¹⁵ .
В.Г. Кремень, В.Ю. Биков, О.І. Ляшенко, С.Г. Литвинова, В.І. Луговий, Ю.І. Мальований, О.П. Пінчук, О.М. Топузов (2022)	Імператив формування майбутніх (наступних, прийдешніх) поколінь (рівнів, генерацій) соціальної самоорганізації людської цивілізації. передбачає створення потужної розгалуженої по всьому світу мережної хмаро орієнтованої комп'ютерно-технологічної ІКТ-інфраструктури та широке впровадження й ефективне використання. ЦС може розглядатися у різних аспектах, кожному з яких притаманні відповідні об'єкти і взаємозв'язки (відношення) та можлива (доступна) глибина їх подання ¹⁶ .
Ю.І. Головня, О.В. Добростан, А.В. Ірха (2023)	Новий тренд у сучасному світі, ґрунтується на цифровій подачі інформації, що в масштабах усього світу призводить до покращення якості життя. Цифровізація є одним із результатів розвитку суспільства і потребує готовності кожної людини сприймати її та втілювати у своє життя ¹⁷ .
І.О. Ревак, Р.Т. Грень (2022)	Трансформація систем цінностей у суспільстві, зміна традиційних бізнес-моделей та моделей обслуговування споживачів; розвиток законодавчого забезпечення розвитку цифрової економіки. До передумов поширення цифрових технологій належать розвиток фізичної інфраструктури, доступу до Інтернету у світі, зростання кількості користувачів Інтернету; розвиток електронної комерції; розвиток ІТ-індустрії країни; вдосконалення національної системи електронного урядування ¹⁸ .

¹⁵ Pletsan K. Theoretical and methodological principles of digitalisation of cultural space in the process of creative industry development in ukraine. *Culture and Arts in the Modern World*. 2021. С. 89. URL: <https://doi.org/10.31866/2410-1915.22.2021.235897>

¹⁶ Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко О. І., Литвинова С. Г., Луговий В. І., Мальований Ю. І., Пінчук О. П., Топузов О. М. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. 4(2). С. 4. URL : <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223>

¹⁷ Головня Ю.І., Добростан О.В., Ірха А.В. Вплив диджиталізації на ведення викладацької діяльності у закладах вищої освіти України: огляд ключових проблем та шляхи їх подолання. *Академічні візії*. 2023. № 19. URL:<http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7954515>

¹⁸ Revak I., Gren R. Digital transformation: Background, trends, risks, and threats. *Social and Legal Studios*. 2022. 5(2) С. 64. URL: <https://doi.org/10.32518/2617-4162-2022-5-2-61-67>

В.С. Корнят, Ю.Л. Романишин, Н.А. Голярдик (2022)	Упровадження цифрових технологій в усі сфери життя: від взаємодії між людьми до промислових виробництв, від предметів побуту до дитячих іграшок, одягу тощо. Це перехід біологічних та фізичних систем у кібербіологічні та кіберфізичні (об'єднання фізичних та обчислювальних компонентів) ¹⁹ .
Л. Іраджіфар, Х. Чена, А. Лак, А. Шаріфі, А. Чешмехзангі (2023)	Цифровізація відкрила нові можливості та виклики у вирішенні питань сталого розвитку. Тому поєднання дисциплінарних перспектив або навіть емпіричних областей стане вирішальним, оскільки цифровізація та сталий розвиток дедалі більше переплітаються ²⁰ .
Л. Северина, О. Здоровець, О. Беляєва (2023)	Цифрова трансформація визначає важливий комплексний процес змін у всіх сферах життя, який обумовлений впливом передових технологій. Швидке впровадження й оновлення цих технологій у повсякденне життя вимагає від громадян уміння використовувати їх на достатньому рівні ²¹ .
Е. Мукул, Г. Бююкезкан (2023)	Порівняно з попередніми соціальними конструктами, цифрове суспільство, що розвивається, визначається абсолютно новим сприйняттям часу та простору та практично необмеженим доступом до інформації. З широким використанням наук та технологій, що швидко розвиваються, сучасну епоху називають Індустрією 4.0 ²² .
М. Абусова (2023)	Процес цифровізації – це мегатренд сучасності, який змінює основи людської діяльності та сутнісну структуру та ефективність систем, процесів та явищ ²³ .

¹⁹ Корнят В.С., Романишин Ю.Л., Голярдик Н.А., Цифровізація освіти України: перспективи та ризики сьогодення. *Теорія та методика професійної освіти*. 2022. Вип. 53. Т. 1. С. 156.

²⁰ Irajifar L., Chen H., Lak A., Sharifi A., Cheshmehzangi A. The nexus between digitalization and sustainability: A scientometrics analysis. 2023. *Heliyon*. Vol. 9 (5). URL: <https://doi:10.1016/j.heliyon.2023.e15172>

²¹ Северина Л., Здоровець О., Беляєва О. Цифрова трансформація освіти *Педагогічні науки та освіта*. Вип. XLIV–XLV. 2023. С. 81.

²² Mukul E., Büyükoçkan G. Digital transformation in education: A systematic review of education 4.0. *Technological Forecasting and Social Change*. 2023. Vol. 194. URL: <https://doi:10.1016/j.techfore.2023.122664>.

²³ Abysova M. A., Kravchuk M. H., Hurniak O. M. Digitalization in university education: didactic aspects. *Information Technologies and Learning Tools*. 2023. vol. 93, no. 1, P. 69. URL: <https://doi:10.33407/itlt.v93i1.5097>.

А. Гребенюк (2024)	«Цифровий поворот» полягає в широкому переведенні інформації в цифрову форму та в зумовлених цим комплексних змінах інфраструктурного, управлінського, культурного характеру, що роблять сприйняття й оперування інформацією за посередництва цифрових технологій повсякденною практикою, частиною буденної активності пересічної людини ²⁴ .
О. Баранов, О. Костенко, М. Дубняк, О. Головка (2024)	ЦТ – відповідь на виклики цивілізації, ключовий фактор подолання когнітивних обмежень людства через упровадження цифрових технологій ²⁵ .

У програмних документах – «Європейська декларація про цифрові права та принципи» (2022), «Цифрова аджента» (2016), акцентовано на значенні цифрової трансформації як одного з вимірів світової цифрової екосистеми, що підкреслює її глобальну єдність із завданнями сталого розвитку. В українському державному документі, присвяченому розвитку диджиталізації підкреслюються роль цифрової трансформації в розвитку демократичної держави, а також підвищення якості життя громадян України, адже наразі це першочергові завдання цифрових змін в країні. До дієвих засобів здійснення цифрової трансформації відносять цифрові технології, підкреслюючи їхню допоміжну роль: «Цифровізацію» варто розглядати як інструмент, а не як самоціль», – записано в «Цифровій адженті України»²⁶.

Проте більшість соціологічних та економічних досліджень зацентовано на значенні технологічних інновацій, які своєю чергою керують бізнес-процесами, бізнес-моделями для повного використання можливостей цифрових технологій та їхнього впливу на діяльність підприємств, клієнтів та стан ринків²⁷. У дослідженнях О.С. Дущенко (2021); М. Дубина, О. Козлянченко (2019); П. Грінько, П.Л. Грінько,

²⁴ Гребенюк А., Оксенюк І. «Цифровий поворот» в освіті в контексті сталого розвитку суспільства». *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Т. 100. № 2. С. 11. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5514>.

²⁵ Баранов О., Костенко О., Дубняк М., Головка О. Цифрова трансформація суспільства: правові аспекти та сучасні проблеми : монографія. 2-ге вид. ДНУ «Інститут інформації, безпеки і права Національної академії правових наук України». Київ; Одеса : Фенікс, 2024. С. 7.

²⁶ Tsyfrova adzhenta Ukraine [Digital Agenda of Ukraine]. <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>.

²⁷ Цифровізація економіки України: трансформаційний потенціал: монографія / В.П. Вишневський, О.М. Гаркушенко, С.І. Князєв, Д.В. Липницький, В.Д. Чекіна. Київ : Академперіодика, 2020. 188 с.

Н.Г. Ушакова, Т.В. Андросова, О.А. Кулініч, І.І. Помінова (2022); В.С. Корнят, Ю.Л. Романишин, Н.А. Голярдик (2022); Л. Северина, О. Здоровець, О. Беляєва (2023) акцент робиться на функціонування цифрових технологій, які докорінно змінюють процеси виробництва, суспільного життя, впливають на розвиток суспільства. Здебільшого у цих працях аналізується певні цифрові технології, приміром, пов'язані з розвитком «комунікаційних інтернет-технологій, які суттєво змінили технологію бізнес процесів внаслідок втілення проривних технологій, роботизації, створення кіберфізичних структур»²⁸.

Виділяються визначення цифрової трансформації, в яких підкреслено зв'язок з різноплановими соціально-економічними та культурно-ціннісними явищами. Так, у працях В. Бикова цифрову трансформацію визначено як «цивілізаційний етап неперервного процесу інформатизації, автоматизації та інтелектуалізації усіх сфер суспільно-економічного життя людства»²⁹. Х. Плепан конкретизує аспекти проявів та розуміння глобальності процесу, вказуючи на культурологічний, інформаційний, процесний, структурний, бізнес-орієнтований підходи цифрової трансформації суспільства³⁰. Системний підхід до характеристики певного явища завжди домінує над характеристиками важливої, проте уніфікованої риси чи якості, особливо, якщо це стосується багатомірного та контрапунктного явища.

Заслужують на увагу ключові слова, якими починаються визначення цифрової трансформації, адже вчені шукають ємкої назви, щоб підкреслити значущість певної якості або несхожості з попередніми назвами. У Цифровій адженті диджиталізація названа *інструментом змін*; *організаційна зміна* (О. Шпарик); «*дифузії інформаційних технологій, інформаційних ресурсів та суспільних процесів*» (М. Дубина, О. Козляченко); *імператив* формування майбутніх поколінь (В.Г. Кремень та ін.); *новий тренд* у сучасному світі (Ю.І. Головня та ін.); *перехід* біологічних та фізичних систем у кібербіологічні та кіберфізичні (В.С. Корнят та ін.); *взаємопереплетення* цифровізації та сталого розвитку (Л. Іраджіфар та ін.); *Індустрія 4.0.* (Е. Мукул, Г. Бююкезкан); *мегатренд* сучасності (М. Абусова); *цифровий поворот* (А. Гребенюк); *відповідь на виклики цивілізації, ключовий фактор подолання*

²⁸ Методологія керування бізнесом в умовах цифровізації : монографія / А. П. Грінько, П. Л. Грінько, Н. Г. Ушакова, Т. В. Андросова, О. А. Кулініч, І. І. Помінова. Харків : МОНОГРАФ, 2022. С. 9.

²⁹ Биков. В. Цифровізація освіти – імператив інтеграції України у світовий інформаційний простір. *Освіта і суспільство*. 2022. № 10. С. 6.

³⁰ Pletsan K. Theoretical and methodological principles of digitalisation of cultural space in the process of creative industry development in ukraine. *Culture and Arts in the Modern World*. 2021. С. 88–89. URL: <https://doi.org/10.31866/2410-1915.22.2021.235897>

когнітивних обмежень людства (О. Баранов та ін.). Окремі слова та словосполучення без відповідного контексту не розкривають повною мірою авторської думки, проте в загальному контексті даного вивчення вони віддзеркалюють поліфонію характеристик та підходів до розуміння цифрової трансформації, бажання дослідників знайти власне визначення, своє ключове слово, щоб підкреслити глибину перетворень, а також впливу результатів і наслідків на суспільство.

Аналіз визначень поняття цифрової трансформації дозволило поєднати їх з оцінкою загальних суспільних трансформацій, зокрема економічними та соціологічними науками, де трансформаційні процеси визначаються відповідно до критеріїв форми, результатів впливу, каузального характеру, рушійних сил, рівнів діяльності (Є. Івченко]. Щодо форми цифрової трансформації, то її візуалізовано у визначенні *цифровий поворот* (А. Гребенюк), де є пряма вказівка на спрямований рух і поворот. Це ж словосполучення учений використовує для характеристики цифрової трансформації освіти, підкреслюючи відмінності від попередньої системи за допомогою кардинальної спрямованості в інший бік. Розповсюдженням словом для позначення трансформації є *зсув*, що викликає алузії з рухом тектонічних плит, із землетрусом, тобто – з великими змінами, подекуди катастрофічними.

2. Диджиталізація освіти: цифрова екосистема

Процес цифрової трансформації, який охоплює усі сфери життєдіяльності людини та суспільства, характеризується значними перевагами, до яких належать: спрощення пошуку, збереження та передачі інформації; економія ресурсів і часу; зростання соціальних стандартів; створення цифрової екосистеми креативних індустрій згідно з настановами розвитку сталого розвитку³¹. Водночас цифрова трансформація в освіті потребує підготовки та залучення висококваліфікованих спеціалістів, оскільки для функціонування цифрових технологій необхідне спеціальне обладнання, існують також загрози надмірного споживання користувачами електронно-цифрових пристроїв. Особливо вразливими є молоде покоління користувачів, зокрема учні середньої ланки освіти.

Визначення та характеристики цифрової трансформації освіти тісно взаємопов'язані з поняттями трансформації та цифрової трансформації, розглянуті вище. Педагогів та психологів хвилюють питання шляхів

³¹ Irajifar L., Chen H., Lak A., Sharifi A., Cheshmehzangi A. The nexus between digitalization and sustainability: A scientometrics analysis. 2023. *Heliyon*. Vol. 9 (5). URL: <https://doi:10.1016/j.heliyon.2023.e15172>

упровадження, перспективи функціонування, переваги та ризики нової системи.

Таблиця 2

**Визначення поняття «цифрова трансформація в освіті»
у законодавчих документах та наукових дослідженнях**

Цифрова адженда України (2016)	Враховуючи невідворотність подальшої «цифровізації» як глобального та національного явища, реформування середньої освіти має відбуватись відповідно з урахуванням потреб розвитку «цифрової» економіки, цифрового громадянства, інноваційного та креативного підприємництва, наукових можливостей, нових потреб та викликів України та світу. Використання «цифрових» технологій має носити кросплатформовий (наскрізний) характер ³² .
Концепція цифрової трансформації освіти і науки (2021)	Реалізація цієї Концепції дасть можливість здійснити цифрову трансформацію закладів освіти, в яких педагогічні та науково-педагогічні працівники, а також здобувачі освіти володіють цифровими компетентностями, забезпечені обладнаннями цифровими, сучасними робочими місцями, а також доступом до цифрового контенту для персонального розвитку, навчання впродовж життя ³³ .
Г. Мазурек (2019)	Цифрова трансформація освіти – це системна зміна, яка враховує, зокрема, зміну організаційної культури від ієрархічної до мережевої, впровадження нових способів прийняття рішень на основі централізованих, стандартизованих даних, підвищення цифрових компетенцій усіх працівників освітнього закладу, використання інструментів підтримки та розвитку дидактичних інновацій, проведення наукової діяльності чи налагодження відносин з учнями за допомогою нових каналів спілкування. ³⁴

³² Цифрова адженда України – 2020: Конфеттуальні засади. Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 року 2016. С. 23. URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>.

³³ Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року. 2021. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/koncepciya-cifrovoyi-transformaciyiosviti-i-nauki-mon-zaproshuye-do-gromadskogo-obgovorenniya>

³⁴ Mazurek G. Digital transformation – the perspective of higher education institutions, Transformation of Academic Higher Education in Poland in the 30-year period 1989–2019. *Conference of Rectors of Academic Schools in Poland, Warsaw: Publishing House of the Warsaw University of Technology.* 2019.

Цифрова адженда України (2016)	Враховуючи невідворотність подальшої «цифровізації» як глобального та національного явища, реформування середньої освіти має відбуватись відповідно з урахуванням потреб розвитку «цифрової» економіки, цифрового громадянства, інноваційного та креативного підприємництва, наукових можливостей, нових потреб та викликів України та світу. Використання «цифрових» технологій має носити кроссплатформовий (наскрізний) характер ³⁵ .
Концепція цифрової трансформації освіти і науки (2021)	Реалізація цієї Концепції дасть можливість здійснити цифрову трансформацію закладів освіти, в яких педагогічні та науково-педагогічні працівники, а також здобувачі освіти володіють цифровими компетентностями, забезпечені обладнаннями цифровими, сучасними робочими місцями, а також доступом до цифрового контенту для персонального розвитку, навчання впродовж життя ³⁶ .
В.М. Бабасєв, Г.В. Стадник, Т.В. Момот (2019)	В умовах глобалізації впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітні процеси дозволяє забезпечити появу нових можливостей для оновлення змісту навчання та методів викладання дисциплін і поширення знань, індивідуалізації навчання, розширення доступу до навчальних ресурсів, реалізації можливості навчання без обмежень за просторовою та часовою ознаками з мінімальним відривом від виконання професійних обов'язків ³⁷ .

³⁵ Цифрова адженда України – 2020: Конфеттуальні засади. Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 року 2016. С. 23. URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>.

³⁶ Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року. 2021. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/koncepciya-cifrovoyi-transformaciyosviti-i-nauki-mon-zaproshuye-do-gromadskogo-obgovorennnya>

³⁷ Бабасєв В. М., Стадник Г. В., Момот Т. В. Цифрова трансформація в сфері вищої освіти в умовах глобалізації. *Комунальне господарство міст. Серія : Економічні науки*. 2019. Вип. 2. С. 8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/kgm_econ_2019_2_3

С.О. Карпюк (2019)	Цифровізація – це своєрідна зміна парадигми того, як ми думаємо, як ми діємо, як ми спілкуємося із зовнішнім середовищем і один із одним, а технологія тут – скоріше інструмент, аніж мета. Цифровізація сприяє спрощенню освітнього процесу, роблячи його більш гнучким, пристосованим до реалій сучасного дня, що у свою чергу забезпечує формування конкурентоспроможних професіоналів ³⁸ .
Л. Северина, О. Здоровець, О. Беляєва (2023)	Цифрова трансформація є невіддільною складовою сучасної освіти, що вимагає комплексного підходу й активної участі всіх учасників освітнього процесу ³⁹ .
Н. Морзе, О. Буйницька (2021)	Цифровізація освіти є складовою частиною цифрового суспільства загалом, де відбувається наповнення реального світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та встановленням електронного обміну інформацією між ним ⁴⁰ .
Л.-М. Бенавідес, Дж.-А. Т. Аріас, М.-Д. А. Серна, Дж.-В. Бранч Бедоя, Д. Бургос (2020)	Цифрове навчання має бути цілісною трансформацією ВНЗ, що передбачає не лише технологічний прогрес, натомість зміни є більш трансцендентальними та генерують зміни значень, впливаючи на культуру, занурену в університет, адміністративну, формувальну діяльність та її оцінювання, педагогічні підходи, процеси навчання, дослідження, розширення знань та адміністрування, а також людей, залучених до них ⁴¹ .
С.Г. Литвинова (2020)	Цифрова трансформація освітнього процесу – це насичення фізичного простору освітньої установи електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та впровадження педагогічних технологій на засадах використання інформаційно-комунікаційних, хмарно орієнтованих технологій та технологій доповненої й віртуальної реальностей ⁴² .

³⁸ Карпюк С.О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. Інформаційно-цифровий освітній простір України. *Матеріали методологічного семінару НАПН України*. 4 квітня 2019 р. / За ред. В.Г. Кременя, О.І. Ляшенка. Київ. 2019. С. 190.

³⁹ Северина Л., Здоровець О., Беляєва О. Цифрова трансформація освіти *Педагогічні науки та освіта*. Вип. XLIV–XLV. 2023. С. 82.

⁴⁰ Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія / за наук. ред. Н. Морзе, О. Буйницької. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. С. 9.

⁴¹ Benavides L. M. C., Tamayo Arias J. A., Arango Serna M. D., Branch Bedova, J. W., Burgos D. Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. *Sensors*. 2020. Vol. 20(11). URL: <https://doi.org/10.3390/s20113291>

⁴² Литвинова С.Г. Напрями цифрової трансформації освітнього процесу закладів загальної середньої освіти України. *Сучасні тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті* : зб. Матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції в рамках Міжнародного освітнього форуму «Цифрова трансформація освіти» / упоряд. Н.А. Басараба. Рівне : РОППО, 2020. С. 32.

Трактування процесу цифрової трансформації освіти релевантні розглянутим вище визначенням цифрової трансформації як загального явища. Частина визначень цифрової трансформації в освіті зосереджується на інструментах диджиталізації – цифрових технологіях, які суттєво впливають на освітні процеси та докорінно їх змінюють, в інших визначеннях – перевага віддається системному підходу, де поєднуються застосування цифрових технологій із змінами в управлінні, взаємодією учасників освітнього процесу, новими цифровими цінностями тощо. У визначеннях багатьох дослідників (Е. Мукул, Г. Бююкезкан; Р. Махачашвілі, І. Семеніст; В. Свиридюк, О. Бодик, Л. Калініна, Н. Прокопчук, Н. Христин; О. Ляшенко, О. Спірін, С. Литвинова, О. Пінчук, О. Овчарук, А. Сухих; М. Абусова) пропонується враховувати культурологічний, інформаційний, процесний, структурний, бізнес-орієнтований підходи до цифрової трансформації суспільства. Саме на таких аспектах наголошувалось у визначеннях диджиталізації як суспільного явища (таблиця 1).

Стосовно освітніх процесів, то ці системні зміни розглядаються як наслідки активного залучення цифрових технологій. У програмовому документі «Концепції цифрової трансформації освіти і науки» (2021) підкреслюються умови успішної цифрової трансформації: володіння цифровими компетентностями, забезпечення цифровими робочими місцями, вільним доступом до цифрового контенту. У дослідженні К. Ван та ін. (2023) зв'язок освітніх та суспільних ініціатив характеризується поняттям реактивності, тобто передбачається певна реакція на активне впровадження цифрових технологій, які «розробляються в інших галузях, а потім застосовуються до сучасних освітніх культур та систем»⁴³.

Про зміну організаційної, управлінської та комунікативної культури пише Г. Мазурек, наголошуючи на великій підготовчій роботі педагогічних працівників у процесі застосування нових цифрових технологій, зокрема підвищення цифрових компетенцій усіх працівників. Системні зміни передбачають реорганізацію ієрархічної системи управління та організаційної культури у мережеву з новими способами прийняття рішень. Проблема пріоритетів у застосуванні цифрових технологій теж до кінця не прояснена та обумовлює різні підходи до її

⁴³ Wang K., Li B., Tian T., Zakuan N., Rani P. Evaluate the drivers for digital transformation in higher education institutions in the era of industry 4.0 based on decision-making method. *Journal of Innovation & Knowledge*. 2023. Vol. 8 (3). URL: <https://doi.org/10.1016/j.jik.2023.100364>.

вирішення. В.М. Бабаєв, Г.В. Стадник, Т.В. Момот⁴⁴ (2019) вважають, що впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітні процеси дозволяє забезпечити появу нових можливостей для оновлення змісту навчання та методів викладання дисциплін. С.О. Карплюк (2019) наполягає на вторинності технологій як інструмента змін, головним вважаючи зміну «парадигми того, як ми думаємо, як ми діємо, як ми спілкуємося із зовнішнім середовищем та один із одним»⁴⁵. Наповнення освітнього простору електронно-цифровими пристроями, засобами, системами вважають першочерговим завданням трансформації освіти Н. Морзе, О. Буйницька (2021), С.Г. Литвинова (2020), О. Дущенко (2021), Т. Васильєва та ін. (2022), Е. Мукул, Г. Бююкезкан (2023). Вчені аналізують упровадження нових цифрових технологій, спрямованих на розвиток управління навчальними закладами, а також сам навчальний процес, комунікацію учасників освітнього процесу. Окремою проблемою, на яку вказують дослідники, стають ризики застосування цифрових технологій, обумовлені недостатньо сформованими цифровими компетентностями, зокрема, цифрової гігієни, кіберзахистом тощо.

М. Абусова (2023) називає цифрову трансформацію освіти мега-трендом, який виходить за межі навчальних закладів, змінюючи основи людської діяльності та сутнісну структуру та ефективність систем, процесів та явищ. За освітніми сучасними трансформаціями закріпилося поняття екосистеми, як комплекс взаємопов'язаних компонентів, серед яких не тільки цифрові технології, а й ресурси й учасники освітнього процесу. За думкою Т. Васильєвої та ін. (2022) освітня екосистема сприяє удосконаленню взаємовідносин у системі «освіта» – «ринок праці». Це ще раз підтверджує системність і розгалуженість цифрової трансформації освіти, яка докорінно змінює процес навчання, його складники, функції та результати.

Поняття екосистеми, яке уведено до характеристик трансформаційних процесів в освіті, зближується з цілями та завданнями сталого розвитку, оскільки якісна освіта належить до міжнародних цілей сталого розвитку У щорічному звіті про досягнення цілей сталого розвитку – ЦСР (SDGs Sustainable Development Goals) за 2025 рік зазначено, що, незважаючи на певний прогрес, глобального прориву в освіті не відбулося, актуальним залишається розв'язання критичних проблем, таких як нестача вчителів, обмежений рівень

⁴⁴ Бабаєв В. М., Стадник Г. В., Момот Т. В. Цифрова трансформація в сфері вищої освіти в умовах глобалізації. *Комунальне господарство міст. Серія : Економічні науки*. 2019. Вип. 2. С. 8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/kgm_econ_2019_2_3

⁴⁵ Карплюк С.О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. Інформаційно-цифровий освітній простір України. *Матеріали методологічного семінару НАПН України*. 4 квітня 2019 р. / За ред. В.Г. Кременя, О.І. Ляшенка. Київ. 2019. С. 190.

професійної підготовки та розвитку педагогів, вдосконалення навичок читання учнів. Останнє опитування ОЕСР з виявлення соціально-емоційних навичок учнів свідчить, що 15-річні в Україні почуваються краще у школі, ніж у більшості місць, що відображає турботу та увагу, яку вони отримують від своїх вчителів під час війни, проте вони повідомляють про зменшення мотивації до навчання, появу депресивних настроїв.⁴⁶

В аналітичному звіті «Професійне навчання вчителів: Спираючись на міжнародну практику для майбутнього бачення України» (2025), підготовлений українськими вченими, відповідно до кожного виклику (амбіцій) пропонуються конкретні важелі, ключові конструктивні аспекти та ключові аспекти реалізації (схема 1).

Схема 1

Професійне навчання учителів (звіт SDGs 2025)

Амбіції	Важелі	Ключові конструктивні аспекти	Ключові аспекти реалізації
1. Закласти початкові основи ефективної та змістовної кар'єри	2. Розвивати інфраструктуру, яка стимулює та вдосконалює професійне навчання	3. Сприяти якісному, змістовному безперервному навчанню, що дозволяє професії розвиватися та долати майбутні виклики	4. Створити екосистему для колективного навчання та обміну, щоб забезпечити можливості для вдосконалення

Шлях професійного навчання вчителів можливо застосувати і для демонстрації процесу трансформування освіти загалом – від початкових закладених основ у вигляді міжнародних і державних регуляторних рекомендації, наукових аналітичних матеріалів, статистичних даних до створення на цій основі інфраструктури, яка стимулює та вдосконалює освітні процеси. Наступні етапи вказують на напрями подальшого впровадження та розвитку змін в освіті, спрямовані амбіціями (далекими перспективами) та важелями (ближчі перспективи).

Поняття інфраструктури першочергово передбачає активне впровадження освітніх технологій. Пропонується більш розгалужене поняття – ІКТ-тенденції, до яких пропонують включити 1) прискорену цифрову трансформацію; 2) повсюдний штучний інтелект; 3) інтернет речей;

⁴⁶ SDGs Sustainable Development Goals. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-goals/>

4) кібербезпеку; 5) альтернативи хмарним обчисленням; 6) мережу 5G; 7) віртуальну реальність; 8) доповнену реальність; 9) чат-бот; 10) блокчейн⁴⁷.

Аспект реалізації цифрової трансформації пов'язується з поняттям *екосистеми* для колективного навчання та обміну, забезпечення реальних можливостей для професійної досконалості. Поняття екосистеми, як видно з визначень (таблиця № 2), виокремлюється багатьма вченими як ключове слово. У роботах О. Ляшенко, О. Спіріна, С. Литвиної, О. Пінчук, О. Овчарук, А. Сухих, Т. Васильєва, Н. Слюсаренко, О. Кохановської, Ю. Дерев'янка, О. Лукаш та ін. аналізуються різні аспекти освітньої екосистеми. Ґрунтовні дослідження екосистем представлено в розробках економістів Р. Бухта, Р. Хікса, В. Євдокімова, О. Олійник, Ю. Богоявленської та ін., які набагато випереджають освітню галузь, оскільки економічна галузь є базою для трансформації усіх соціальних інституцій, саме вона забезпечує технічний бік глобальної диджиталізації, з неї починаються трансформаційні процеси усього суспільства.

Цифрову екосистему визначають як мережу взаємопов'язаних інформаційно-технологічних ресурсів, процесів, інституцій та середовищ, функціонування яких здійснюється як єдине ціле, виходячи за межі навчальних закладів і здійснюється протягом життя людини. Цифрові економічні екосистеми складаються з постачальників, клієнтів, торгових партнерів, додатків, сторонніх постачальників послуг обробки даних та всіх відповідних технологій, налагоджена взаємодія яких є основою для успішної екосистеми.

Н. Слюсаренко та О. Кохановська⁴⁸ пропонують увести умовний поділ на внутрішню та зовнішню екосистеми, де внутрішня спрямована на учасників навчального процесу та покращення внутрішніх процесів, а зовнішня – на співпрацю з споживачами послуг чи сервісів. *Зв'язками системи*, вважає К. Браш⁴⁹, є зв'язки учасників освітнього процесу з комплексом цифрових технологій, тоді як канали, що пов'язують освіту зі суспільними інституціями, виробництвом тощо, та вироблені з їхньою допомогою стратегії – є *зв'язками процесу*.

Учасниками освітньої екосистеми є передовсім люди – учні/студенти, педагоги, адміністрація навчальних закладів, батьки, громада,

⁴⁷ Євдокімов В., Олійник О., Богоявленська Ю., Обіход С., Ткачук В. Digitalization of economics: inter-disciplinary and inter-branch approach : manual. Zhytomyr : Publishing House «Book-Druk», 2023. 540 p

⁴⁸ Слюсаренко Н., Кохановська О. Цифрові екосистеми в освіті. *Вісник Чегнігівського колегіума імені Т.Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки.* № 14–15 (170–171). С. 37–43.

⁴⁹ Brush K. Definition digital ecosystem. *TechTarget and Informa Tech's Digital Business Combine.* 06.06.2023. URL: <https://searchcio.techtarget.com/definition/digital-ecosystem>

стейхолдери тощо. До інституцій та середовищ екосистеми належить формальна освіта (навчальні заклади базової середньої, профільної, передвищої та вищої освіти), неформальна освіта (гуртки, студії, секції мовні, мистецькі, спортивні тощо), інформальна освіта (наукові, музейні, бібліотечні центри). Учасники, інституції, середовища об'єднуються поняттям «люди», як частина бінарної опозиції цифровим технологіям. Функціональне та процесуальне значення яких не обходить жоден аналітик цифрових трансформацій з різних галузей науки, економіки, бізнесу, суспільного життя. Дискусії о першопричинах та рушійних силах диджиталізації продовжуються і зараз, залишаючи відкритим питання ієрархії значущості людського чи машинного фактора.

Домінуючими характеристиками сучасної освітньої екосистеми визначаються – *людиноцентричність*, оскільки освіта будується, трансформується, змінюється та функціонує навколо потреб, інтересів учня/студента; *мережевість*, яка підкреслює взаємозв'язок усіх елементів системи; *гнучкість та адаптивність*, що дозволяє змінюватись і реагувати на нові технологічні, ціннісні та суспільні виклики; *безперервність* як відповідь на гасло сучасної освіти «навчання впродовж життя» без обмежень віком чи певним закладом; *відкритість* до інноваційних засобів навчання.

Екосистемний підхід потребує великої теоретичної та практичної підготовки, проте технічний розвиток не залишає багато часу на підготовку, довгі міркування, трансформація світу розпочалася і треба визнати, що останнє десятиріччя ми знаходимося в середині процесу, незважаючи на вкрай тяжке становище нашої країни та українців. Є думка, що важкі умови війни спонукають освітян до кардинальних змін у процесах навчання, а дистанційна освіта, яка продовжується у зв'язку з енергетичними проблемами, сприяє активній розробці нових освітніх платформ та додатків для повноцінного навчання молоді. Характерними особливостями сучасних дистанційних засобів навчання визначають критерії, які активізують взаємодію педагога та здобувача освіти. Учені по-різному обирають пріоритетність характеристик, зокрема такі:

- діалогічність як взаємодія учасників освітнього процесу в синхронному та асинхронному режимах, що важливо для розвитку комунікаційних компетентностей учнів середньої освіти та вищої школи;
- інтерактивність освітнього процесу як командної діяльності, під час якої відбувається активний обмін думками, ідеями та пропозиціями;

– атмосфера навчального співробітництва, вмотивованість до виконання домашніх завдань; легкість та успішність засвоєння навчального матеріалу⁵⁰.

Екосистемний підхід сприяє персоналізації освіти для учнів/студентів, розвитку цифрових та інформаційних компетентностей. Учитель має доступ до інноваційних централізованих ресурсів, його робота стає частиною цифрової системи з відповідними технологіями. Суспільство отримує підготовлених для нових умов працівників, що посилює соціальну єдність та створює потужне середовище для розвитку країни.

Водночас освітня екосистема, яка в багатьох параметрах існує як перспектива розвитку освіти, стикається з ризиками, пов'язаними з безпекою цифрового середовища на державному та корпоративному рівнях, активно поширюється на сферу людського фактору. Наукові дослідження, зокрема І. Шопіної, спрямовані на правову сферу безпеки в забезпеченні захисту інформаційного ресурсу та діяльності, а також протидії негативному інформаційному впливу. У дослідженні О. Спіріна та ін.⁵¹ пропонуються дієві шляхи для безпечного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. У працях О. Букова, О. Бутнік-Сіверського, О. Орлюк, К. Горської, Д. Елліота, Л. Квеста розглядаються проблеми кіберзахисту – процесу, який повинен відбуватися водночас з цифровою трансформацією. Як зазначають автори «Цифрової економіки» (Т. Олешко, Н. Касьянова, С. Смерічевський), «чим “розумнішими” стають пристрої доступу, тим потенційно вище рівень вразливості власника. Поширення Інтернету речей зробить людину фактично «прозорою» для будь-яких зацікавлених осіб і структур, що, своєю чергою, породжує попит на розвиток технологій інформаційної безпеки і технологій кіберзлочинності»⁵².

Наразі на державному рівні розробляється програма кіберзахисту – цифрова гігієна, яка визначається як «динамічна комбінація правил, знань, умінь, навичок, способів мислення та інших особистих якостей з питань інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій,

⁵⁰ Illiashenko S. M., Shypulina Yu. S., Illiashenko N. S. Digital Transformation of Educational Activities in Higher Education Institutions of Ukraine in War Conditions. *Higher education according to new standards: challenges in the context of digitalization and integration into the international educational space*: zb. materialiv Mizhnar. nauk.-metod. konf., 10.05.2022, Kharkiv, 7–10. URL: <https://dspace2.khadi.kharkov.ua/handle/123456789/5560>.

⁵¹ Спірін О.М., Іванова С.М., Олексюк В.П., Мінтій І.С., Вакалюк Т.А., Кільченко А.В. Експеримент з розвитку компетентності з використання інформаційно-цифрових технологій для оцінювання результативності педагогічних досліджень. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, 2024. № 27 (56). С. 147–170.

⁵² Цифрова економіка: підручник / Т.І. Олешко, Н.В. Касьянова, С.Ф. Смерічевський та ін. Київ : НАУ, 2022. С. 5.

спрямованих на безпечне, раціональне та відповідальне їх використання»⁵³.

Безпечність цифрових трансформаційних процесів залежить від організації освітнього середовища, яке набуває принципово нового формату. На структуру та управління середовища впливають цифрові технології, які забезпечують доступні платформи та сервери для ефективної взаємодії учасників освітнього процесу, розвитку цифрових компетентностей. Цифрова інфраструктура як інноваційне освітнє середовище здійснює взаємодію віртуального та фізичного, тобто трансформує традиційний освітній простір у кіберфізичний. Інноваційна інфраструктура передбачає наявність наукових і технологічних парків, технологічних центрів колективного користування обладнанням, які відповідають за доступ для проведення навчального процесу, наукових і прикладних досліджень та розробок. Цифрове освітнє середовище можна визначити як органічну єдність технологій, навчальних процесів та учасників освітнього процесу. Розгалужена і водночас технічно централізована інфраструктура дозволяє не обмежувати фізичне місце розташування учасників освітнього процесу. Продуктивним поняттям цифрової трансформації є «цифрове робоче місце», яке потрактовується як «певне інтегральне утворення, що охоплює цифрові процеси, засоби цифрової взаємодії, інформаційні ресурси, цифрову інфраструктуру та інші поняття, що є характерними для цифровізації загалом»⁵⁴. Концепція цифрового робочого місця заснована на принципах загального управління та особливостях цифрової інфраструктури освітніх закладів, на які впливають людський фактор (потреби, продуктивність, інновації); цифрові технології, інструменти, програми; цифрова культура, що об'єднує людей і технології, та спрямовує стратегії, місії та напрями діяльності. Новим змістом цифрове робоче місце наповнюється і тим, що воно не фіксується в конкретних часово-просторових межах. Принцип поєднання реального та віртуального просторів знаходить конкретне втілення в конфігурацію освітнього простору, зокрема цифрового робочого місця для усіх учасників освітнього процесу. Імперсивна цифрова технологія, яку визнають однією з головних рушіїв трансформаційних процесів, за визначенням Н. Барнетт, є інтеграцію віртуального контенту з фізичним середовищем, де користувач може

⁵³ Концепція цифрової гігієни дітей дошкільного віку (від 2 травня 2025 р. № 432-р Київ). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/432-2025-%D1%80#Text>

⁵⁴ Чернятевич Я. В. (2021). Цифровий робочий простір як складова сучасного ринку праці. *Підприємництво і торгівля*. № (32). С. 60–65. URL: <https://doi.org/10.36477/2522-1256-2021-32-08>

взаємодіяти зі змішаною реальністю, поєднуючи візуальні, аудіальні, тактильні та текстові інструментів⁵⁵.

Для функціонування екосистеми в економіці створюється цифрова карта екосистеми – візуальна діаграма всіх цифрових інструментів і платформ, які використовуються в даній системі. Цифрова карта фіксує процеси, на ній позначається, як пов'язуються частини екосистеми, вказується місце та залежність кожного елемента від загального процесу. Картографування також демонструє робочий стан кожного ланцюга системи, здатність його працювати в даний момент та передавати інформацію, хто користується певним елементом системи та хто відповідальний за його обслуговування (Схема 2).

Схема 2

Система освітньої екосистеми (з використанням⁵⁶)



На схемі № 2 представлена освітня екосистема у вигляді багатопланового концентричного процесу з технологічним центром і пов'язаними з ним виробничим та соціально-економічними секторами. Наразі ця схема є уявною моделлю розвитку вітчизняної освіти, шлях до реалізації якої залежить від багатьох умов внутрішнього та зовнішнього характеру. Певності до її реалізації додають подібні моделі розвитку та функціонування в економіці та бізнесі, успішність яких перевіряється за

⁵⁵ Burnett J. R., Lisk T. C. The Future of Employee Engagement: Real-Time Monitoring and Digital Tools for Engaging a Workforce. *International Studies of Management & Organization*. 2019. Vol. 49. P. 108–119. URL: <https://doi.org/10.1080/00208825.2019.1565097>

⁵⁶ Євдокімов В., Олійник О., Богоявленська Ю., Обіход С., Ткачук В. Digitalization of economics: inter-disciplinary and inter-branch approach: manual. Zhytomyr : Publishing House «Book-Druk», 2023. P. 10.

допомогою розроблених методик. Для цього використовується технологія інтелектуального аналізу даних для вимірювання ступеня цифровізації, визначається типова модель взаємозв'язку між ступенем цифровізації та ефективністю підприємства, а також виявляються правила асоціації між традиційними факторами, цифровими факторами та економічною діяльністю за різними моделями взаємозв'язку⁵⁷.

ВИСНОВКИ

Цифрова трансформація як глобальний світовий процес почалася з виробництва та бізнесу. Суспільні інституції, серед них і освіта, вивчають успішний досвід економічних систем, запозичуючи технології, системи взаємодії з інноваційними інструментами, розширюючи партнерство із промисловими компаніями та державними структурами. Це допомагає створити систему, яка забезпечує постійний обмін інформацією та досвідом, а також сприяє адаптації освітньої системи до вимог ринку праці.

Сталість освітньої екосистеми потребує постійного руху до оновлення та змін, бути гнучкою та здатною до швидких змін у суспільстві, технологіях, економіці; інтегруватися з усіма ланцюгами освітньої системи (навчальними закладами, державними установами, галузевими організаціями, громадськістю; забезпечувати розвиток професійних кадрів (адміністративних і педагогічних); залучати громадськість, батьків; активно впроваджувати інновації та новітні дослідження. Ефективність стратегії освітньої екосистеми спрямована на підвищення конкурентоспроможності, яка своєю чергою залежить від формування відкритих освітніх стандартів освіти, стимулювання досліджень інновацій в освіті, заохочення колаборації між університетами, науковими установами та компаніями.

Успішність цифрової трансформації в освіті визначається ступенем розвитку рушійних сил: проектуванням цифрових технологій; управлінням технологічними ресурсами; стратегією розвитку; креативним вирішенням проблем; використанням цифрових технологій для освітнього комунікаційного програмного забезпечення.

У контексті розвитку України побудова живого організму освітньої екосистеми, принципи, завдання та шляхи впровадження якою цілком суголосні меті сталого розвитку, – це шлях до відновлення України та стрибка в майбутнє, до створення гармонійного середовища для розвитку і праці людей. Освітні екосистеми мають механізми для

⁵⁷ Meng F., Wang W. The impact of digitalization on enterprise value creation: An empirical analysis of Chinese manufacturing enterprises. *Journal of Innovation & Knowledge*. Volume 8, Issue 3, 2023. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2023.100385>.

створення, використання, управління та поширення ресурсами (соціальними, фінансовими, фізичними, технологічними та організаційними), які дозволяють продовжувати інновації та інтеграцію.

АНОТАЦІЯ

Автором проаналізовано трансформаційні процеси, які відбуваються в економіці та бізнесі з метою визначення поняття цифрової трансформації. Дослідження термінології дозволило зіставити поняття в економічних та соціологічних сферах з освітніми трактуваннями, а також визначити головні напрями успішної диджиталізації освітніх процесів. Системність у підходах до освітніх глобальних змін є запорукою створення сучасного освітнього середовища – освітньої екосистеми, суголосної завданням сталого розвитку. У розвідці пропонується модель освітньої екосистеми, де взаємопов'язані технологічний сектор (інноваційні освітні технології) з виробничо-процесуальним (цифрове управління усіма освітніми процесами) та соціально-економічним (ринки праці, бізнес тощо). Умовами реальної цифрової трансформації визначаються інноваційні технології, системне управління, підготовка кадрів нової генерації.

Література

1. Abysova M. A., Kravchuk M. H., Hurniak O. M. Digitalization in university education: didactic aspects. *Information Technologies and Learning Tools*. 2023. Vol. 93. P. 68–79. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v93i1.5097>
2. Бабаєв В. М., Стадник Г. В., Момот Т. В. Цифрова трансформація в сфері вищої освіти в умовах глобалізації. *Комунальне господарство міст. Серія : Економічні науки*. 2019. Вип. 2. С. 2–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/kgm_econ_2019_2_3
3. Баранов О., Костенко О., Дубняк М., Головка О. Цифрова трансформація суспільства: правові аспекти та сучасні проблеми : монографія. 2-ге вид. ДНУ «Інститут інформації, безпеки і права Національної академії правових наук України». Київ; Одеса : Фенікс, 2024. 184 с.
4. Биков В. Цифровізація освіти – імператив інтеграції України у світовий інформаційний простір. *Освіта і суспільство*. 2022. № 10. С. 6. URL: https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2936/
5. Васильєва Т. А., Дерев'янко Ю. М., Лукаш О. А., Матющенко М. М. Освітня екосистема як сучасна модель удосконалення взаємовідносин у системі «освіта» – «ринок праці». *Вісник Сумського державного університету. Серія Економіка*. 2022. № 4. С. 205–212. URL: <https://doi.org/10.21272/1817-9215.2022.4-21>
6. Вінник Т. (2021). Тенденції впровадження інноваційних технологій навчання у вищій освіті. *Журнал інформаційних технологій в освіті*. № 49. С. 61–72. URL: <https://doi.org/10.14308/ite000752>

7. Головня Ю. І., Добростан О. В., Ірха А. В. Вплив диджиталізації на ведення викладацької діяльності у закладах вищої освіти України: огляд ключових проблем та шляхи їх подолання. *Академічні візії*. 2023. № 19. URL: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7954515>
8. Гребенюк А., Оксенюк І. «Цифровий поворот» в освіті в контексті сталого розвитку суспільства». *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Т. 100. № 2. С. 1–15. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5514>.
9. Дубина М., Козляниченко О. Концептуальні аспекти дослідження сутності діджиталізації та її ролі в розвитку сучасного суспільства. *Теоретичні проблеми розвитку національної економіки*. 2019. № 3 (19). С. 21–32.
10. Дущенко О. С. Сучасний стан цифрової трансформації освіти. *Фізико-математична освіта*. 2021. Випуск 2 (28). С. 40–45. URL: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-028-2-007>
11. Економічна енциклопедія: у 3 т. Т. 3. / ред. Б. Д. Гаврилишин, С. В. Мочерний. Київ : Акад. нар. госп-ва, 2002. 952 с.
12. Євдокімов В., Олійник О., Богоявленська Ю., Обіход С., Ткачук В. Digitalization of economics: inter-disciplinary and inter-branch approach : manual. – Zhytomyr : Publishing House «Book-Druk», 2023. 540 p
13. Івченко Є. А. Трансформація як поняття та підходи до його розуміння в економічному контексті. *Ефективна економіка*. 2015. № 12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2015_12_107
14. Ілляшенко С. М., Шипуліна Ю. С., Ілляшенко Н. С. Цифрова трансформація освітньої діяльності закладів вищої освіти України в умовах війни. *Вища освіта за новими стандартами: виклики у контексті діджиталізації та інтеграції в міжнародний освітній простір* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-метод. конф., 10.05.2022. Харків, 2022. С. 7–10. URL: <https://dspace2.khadi.kharkov.ua/handle/123456789/5560>
15. Литвинова С. Г. Напрями цифрової трансформації освітнього процесу закладів загальної середньої освіти України. *Сучасні тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті* : зб. Матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції в рамках Міжнародного освітнього форуму «Цифрова трансформація освіти» / упоряд. Н. А. Басараба. Рівне : РОППО, 2020. С. 32–35.
16. Карплюк С. О. Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку. Матеріали методологічного семінару НАПН України*. 4 квітня 2019 р. / За ред. В. Г. Кременя, О. І. Ляшенка; укл. А. В. Яцишин, О. М. Соколюк. Київ. 2019. С. 188–197.

17. Концепція цифрової гігієни дітей дошкільного віку (від 2 травня 2025 р. № 432-р Київ). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/432-2025-%D1%80#Text>

18. Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року. 2021. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/konceptsiya-cifrovoyi-transformaciyiosviti-i-nauki-mon-zaproshuye-do-gromadskogo-obgovorennya>

19. Корнят В. С., Романишин Ю. Л., Голярдик Н. А., Цифровізація освіти України: перспективи та ризики сьогодення. *Теорія та методика професійної освіти*. 2022. Вип. 53. Т. 1. С. 155–159.

20. Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко О. І., Литвинова С. Г., Луговий В. І., Мальований Ю. І., Пінчук О. П., Топузов О. М. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. 4 (2). С. 1–49. URL : <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223>

21. Ляшенко О., Спірін О., Литвинова С., Пінчук О., Овчарук О., Сухих А. Концептуальні основи цифрування освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Т. 102. № 4. С. 1–25. URL : <https://doi:10.33407/itlt.v102i4.5829>

22. Методологія керування бізнесом в умовах цифровізації : монографія /А. П. Гринько, П. Л. Гринько, Н. Г. Ушакова, Т. В. Андросова, О. А. Кулініч, І. І. Помінова. Харків : МОНОГРАФ, 2022. 199 с.

23. Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія / за наук. ред. Н. Морзе, О. Буйницької. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 300 с.

24. Слюсаренко Н., Кохановська О. Цифрові екосистеми в освіті. *Вісник Чегнівського колегіума імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2021. № 14-15 (170-171). С. 37–43. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/261/281>

25. Свиридюк В., Бодик О., Калініна Л., Прокопчук Н., Христич Н. Цифровий рубіж: стратегії та інструменти розвитку освітньо-стратегічної компетенції майбутніх вчителів. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. № 3. С. 1–14. URL: <https://doi.10.33407/itlt.v101i3.5547> .

26. Северина Л., Здоровець О., Беляєва О. Цифрова трансформація освіти *Педагогічні науки та освіта*. Вип. XLIV–XLV. 2023. С. 76–83.

27. Спірін О. М., Іванова С. М., Олексюк В. П., Мінтій І. С., Вакалюк Т. А., Кільченко А. В. Експеримент з розвитку компетентності з використання інформаційно-цифрових технологій для оцінювання результативності педагогічних досліджень. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, 2024. № 27 (56). С. 147–170.

28. Тоффлер Е. Третя Хвиля / пер. з англ. А. Євса. Київ : Вид. дім «Всесвіт», 2000. 475 с.

29. Цифрова аджента України – 2020: Концептуальні засади. Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 року 2016. URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>.
30. Цифрова економіка : підручник / Т. І. Олешко, Н. В. Касьянова, С. Ф. Смерічевський та ін. Київ : НАУ, 2022. 200 с.
31. *Цифрові технології в освіті: сучасний досвід, проблеми та перспективи : монографія* / Т. А. Васильєва та ін. ; за заг. ред. д-рки екон. наук, проф. Т. А. Васильєвої, д-ра екон. наук, проф. Ю. М. Петрушенка. Суми : Сумський державний університет, 2022. 150 с.
32. Цифровізація економіки України: трансформаційний потенціал: монографія / В. П. Вишневський, О. М. Гаркушенко, С. І. Князєв, Д. В. Липницький, В. Д. Чекіна. Київ: Академперіодика, 2020. 188 с. URL: https://iie.org.ua/wp-content/uploads/2020/05/mono_vyshnevskiy-2020-digitalization_compressed-1.pdf
33. Шпарик О. Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: європейський та американський дискурс. *Український Педагогічний журнал*. 2021. № 4. С. 65–76. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76>
34. Burnett J. R., Lisk T. C. The Future of Employee Engagement: Real-Time Monitoring and Digital Tools for Engaging a Workforce. *International Studies of Management & Organization*. 2019. Vol. 49. P. 108–119. <https://doi.org/10.1080/00208825.2019.1565097>
35. Benavides L. M. C., Tamayo Arias J. A., Arango Serna M. D., Branch Bedoya J. W., Burgos D. Digital transformation in higher education institutions: A systematic literature review. *Sensors*. 2020. Vol. 20 (11). URL: <https://doi.org/10.3390/s20113291>
36. Brennen S., Kreiss D. Digitalization and Digitization. *Culture Digitally*. 2014. URL: <https://culturedigitally.org/2014/09/digitalization-and-digitization/>
37. Brush K. Definition digital ecosystem. *TechTarget and Informa Tech's Digital Business Combine*. 06.06.2023. URL: <https://searchcio.techtarget.com/definition/digital-ecosystem>
38. European Commission. Digital Education Action Plan (2021–2027). URL: [https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digitaleducation/actionplan#:~:text=The%20Digital%20Education%20Action%20Plan%20\(2021%2D2027\)%20is%20a,States%20to%20the%20digital%20age](https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digitaleducation/actionplan#:~:text=The%20Digital%20Education%20Action%20Plan%20(2021%2D2027)%20is%20a,States%20to%20the%20digital%20age)
39. Irajifar L., Chen H., Lak A., Sharifi A., Cheshmehzangi A. The nexus between digitalization and sustainability: A scientometrics analysis. 2023. *Heliyon*. Vol. 9 (5). URL: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15172>
40. Makhachashvili R., Semenist I. Transformative, Transdisciplinary, Transcendent Digital Education: Synergy, Sustainability and Calamity Proceedings. *IMCIC – International Multi-Conference on Complexity, Informatics and Cybernetics*. 2024. Vol. 1. P. 273–280.

41. Mazurek G. Digital transformation – the perspective of higher education institutions, Transformation of Academic Higher Education in Poland in the 30-year period 1989–2019. *Conference of Rectors of Academic Schools in Poland*, Warsaw: Publishing House of the Warsaw University of Technology. 2019. URL: <http://cpp.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/Mazurek.pdf>. (in Polish)
42. Meng F., Wang W. The impact of digitalization on enterprise value creation: An empirical analysis of Chinese manufacturing enterprises. *Journal of Innovation & Knowledge*. 2023. Vol. 8 (3). URL: <https://doi.org/10.1016/j.jik.2023.100385>.
43. Mikul E., Büyüközkan G. Digital transformation in education: A systematic review of education 4.0. *Technological Forecasting and Social Change*. 2023. Vol. 194. URL: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122664>.
44. Niemi H. Teacher education at the crossroads – Educational ecosystems for equity and quality of learning. *Envisioning the teaching and learning of teachers for excellence and equity in education*. 2021. P. 3–21. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-16-2802-3_1
45. Pletsan K. Theoretical and methodological principles of digitalisation of cultural space in the process of creative industry development in Ukraine. *Culture and Arts in the Modern World*. 2021. P. 85–102. URL: <https://doi.org/10.31866/2410-1915.22.2021.235897>
46. Revak I., Gren R. Digital transformation: Background, trends, risks, and threats. *Social and Legal Studies*. 2022. 5(2) C. 61–67. URL: <https://doi.org/10.32518/2617-4162-2022-5-2-61-67>
47. SDGs Sustainable Development Goals. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-goals/>
48. Wang K., Li B., Tian T., Zakuan N., Rani P. Evaluate the drivers for digital transformation in higher education institutions in the era of industry 4.0 based on decision-making method. *Journal of Innovation & Knowledge*. 2023. Vol. 8 (3). URL: <https://doi.org/10.1016/j.jik.2023.100364>.

Information about the author:

Orlov Oleksii Petrovych,

Associate Professor, Department of English and German Philology
V.G. Korolenko Poltava National Pedagogical University
2 Ostrogradskogo str., Poltava, 36000, Ukraine

ЖИТТЄТВОРЧА ПАРАДИГМА ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРІЯ, РЕФЛЕКСІЯ, ПРАКТИКА

Павленко А. І., Сташук О. О.

ВСТУП

Сучасні соціальні трансформації, зумовлені воєнними подіями, соціально-економічною нестабільністю та зростанням кількості осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, актуалізують потребу в переосмисленні методологічних засад соціально-педагогічної діяльності. Відтак теорія соціальної роботи як цілісна система наукових уявлень і концепцій зазнає системних оновлень, що відображають провідні тенденції розвитку професійної діяльності та трансформацію її ціннісно-сміслових орієнтирів.

За результатами сучасних наукових узагальнень (Т. Семігіна¹, В. Лютий² та ін.), теоретичні моделі соціальної роботи, які активно формуються на нинішньому етапі, ґрунтуються на принципово нових світоглядних і науково-методологічних засадах та орієнтуються на дослідження процесів і практик, пов'язаних із досягненням цінностей соціальної інтеграції, імпауерменту, звільнення, життєстійкості та самореалізації особистості. Визначальним у цьому контексті є зміщення акценту з подолання проблем і відновлення функціональної спроможності клієнта на розвиток, активізацію та інтеграцію його особистісного і соціального потенціалу.

Утвердження ідей суб'єктності, цілісності та потенційної ресурсності особистості зумовлює трансформацію професійної позиції соціального працівника і соціального педагога – від патерналістської моделі допомоги до партнерської, рефлексивно зорієнтованої взаємодії, спрямованої на підтримку процесів самовизначення, саморозвитку та життєвого проектування клієнта. Відтак традиційні підходи, зосереджені переважно на компенсації дефіцитів і наданні соціальних

¹ Семігіна Т. Розвиток власних теорій соціальної роботи: глобальні тенденції. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (15–16 березня 2018 року, Київ) : КНУ імені Тараса Шевченка. 2018. с. 190–194.

² Денисюк О.М. та ін. Актуальні питання соціальної роботи : навч. посіб. / ред. кол.: О.В. Епель, Т.Л. Лях, І.В. Силантьєва. Ужгород : РІК-У, 2023. 420 с.

послуг, дедалі частіше виявляються недостатніми для забезпечення стійких позитивних змін у життєдіяльності особистості.

Окреслені тенденції репрезентують методологічний перехід від класичних гуманістичних моделей соціальної допомоги до імплементації засад життєтворчої парадигми, яка поєднує особистісний, соціальний і освітній виміри професійної взаємодії. Її евристичний потенціал розкрито у працях Л. Сохань, І. Єрмакова, В. Нечипоренко, Н. Чепелевої та інших дослідників, які інтерпретують життєтворчість як здатність особистості до усвідомленого проєктування, конструювання та реалізації власної життєвої траєкторії в умовах соціальної мінливості.

Теоретико-методологічну основу життєтворчої парадигми становлять праці українських і зарубіжних учених у галузі психології та педагогіки життєтворчості, розвитку суб'єктності, соціальної педагогіки та професійної підготовки соціальних працівників. Зокрема, у межах психології та педагогіки життєтворчості досліджено філософсько-педагогічні засади життєтворчості (Л. Сохань), проблеми формування життєвої компетентності (І. Єрмаков, В. Нечипоренко), технології розвитку життєтворчого потенціалу (О. Даценко), процеси суб'єктного вибору й самовизначення (О. Пурло, В. Ямницький), особливості життєтворчих здібностей і креативності (А. Большакова), механізми self-design та життєвого дискурсу (Н. Чепелева, С. Рудницька). Вагомим є також внесок досліджень у галузі теорії самодетермінації та мотивації (Е. Дісі, Р. Раян), а також самоорганізаційних моделей розвитку особистості (Л. Габора).

Систематизація та концептуалізація окреслених наукових підходів дає підстави розглядати життєтворчу парадигму як інтегративний теоретико-методологічний конструкт, що поєднує філософсько-антропологічні, психолого-педагогічні та соціально-педагогічні уявлення про людину як активного суб'єкта власного життєвого проєктування, саморозвитку та соціальної самореалізації. У цьому контексті актуалізується необхідність поглибленого аналізу її теоретичних засад, рефлексивного потенціалу та практичних механізмів реалізації у сучасній соціально-освітній діяльності.

1. Парадигмальний вимір педагогіки життєтворчості як міждисциплінарної основи соціально-педагогічної практики

Сьогодні в Україні відбувається інтенсивне зародження і становлення нових складових галузей і подальше доповнення і збагачення існуючої системи педагогічних, освітніх та соціальних наук, зокрема це стосується педагогіки та психології життєтворчості особистості. Цей процес обумовлюється системними чинниками:

глобальними освітніми процесами, подальшою диференціацією й інтеграцією науково-педагогічного накопиченого знання, теоретичною рефлексією вже професійного досвіду й інноваційної педагогічної і освітньої практики, встановленням і розвитком міждисциплінарних зв'язків з відомими і новими науковими дисциплінами й галузями. І це цілком закономірно, оскільки психолого-педагогічні науки у сучасній загальній моделі системи наукових галузей у наукознавстві опосередковано і генетично знаходяться на перехресті таких міждисциплінарних зв'язків.

Розвиток і усвідомлення психології та педагогіки життєтворчості особистості, як окремого автентичного науково-педагогічного напрямку і галузі в Україні, співпали з активними і потужними глобальними інноваційними процесами в освітній практиці. Виникнення, практичне ствердження і розвиток унікальної вітчизняної інноваційної педагогічної концепції педагогіки життєтворчості особистості (навчання мистецтва життєтворчості) наприкінці ХХ століття стверджувало і закріплювало глобальні освітні тенденції в державі й відповідало актуальним трансформаціям українського суспільства, усвідомленню єдності освіти і культури, освіти і гуманізму та пов'язано, в першу чергу, з концептуальними ідеями у дослідженнях провідних представників Української наукової школи психології та педагогіки життєтворчості (Л. Сохань, І. Єрмаков, Г. Несен, В. Нечипоренко та ін.)³.

У контексті сучасного етапу теоретико-методологічного оформлення, педагогіка життєтворчості утверджується як автономний напрям педагогічного знання.

Теоретична рефлексія педагогіки життєтворчості особистості, як нової наукової педагогічної галузі, у соціокультурному аспекті в першу чергу обумовлена програмним цільовим усвідомленням світовою спільнотою фахівців у галузі освіти під егідою ЮНЕСКО «стовпів освіти для ХХІ століття», а також інноваційним розвитком загальних соціокультурних і міждисциплінарних засад педагогіки в умовах реформування освіти в Україні, стрімким розвитком за останні десятиліття системи педагогічних і дотичних до них людинознавчих наукових дисциплін: соціальної педагогіки й соціальної роботи, інклюзивної й реабілітаційної педагогіки, корекційної педагогіки, історії педагогіки й філософії освіти, психології, культурології,

³ Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення, проблеми та перспективи розвитку: ювілейний науково-методичний збірник : Видавництво Комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради, 2013. 648 с., С. 478–483.

соціології та ін. У відомій програмній доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО з перспектив освіти для ХХІ століття Жака Делора у 1996 році були названі в образному значенні «чотири стовпи освіти для ХХІ століття» для нового інтегрального особистісного виміру безперервної освіти – «впродовж всього життя»: навчитися пізнавати; навчитися робити; навчитися жити разом, навчитися жити з іншими; навчитися жити⁴.

Отже, у своїй концептуальній основі педагогіка життєтворчості особистості, як проєкт, процес і результат, має безпосереднє відношення до усіх перелічених «стовпів освіти для ХХІ століття», і потенційно претендує на об'єднання, «рамкову» інтерпретацію нових необхідних і актуальних для ХХІ століття освітніх можливостей. І якщо аналіз показує, що перші два «стовпи» тісно пов'язані з фундаментальними складовими традиційної освіти – з дидактикою і професійною педагогікою і освітою, то останні два – безпосередньо є новими основними завданнями педагогіки життєтворчості особистості.

Згідно третьої статті Конституції України (1996)⁵, як суверенної і незалежної, демократичної, соціальної, правової держави, людина, її життя і здоров'я названі першими у загальному переліку із 7 визначених у цьому документі найвищих соціальних цінностей. У статті 23 Основного Закону України декларується право кожної людини «на вільний розвиток своєї особистості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей», у суспільстві, «в якому забезпечується вільний і всебічний розвиток її особистості», що нерозривно пов'язано з реалізацією творчої життєдіяльності особистості. Зважаючи на те, що згідно Конституції, як основного Закону України, «утвердження і забезпечення прав і свобод людини є головним обов'язком держави». Ці виключно важливі фундаментальні державницькі положення обумовлюють і багато в чому пояснюють зростання уваги науково-педагогічної спільноти до феномену і проблематики педагогіки життєтворчості особистості наприкінці ХХ–початку ХХІ століття.

Серед цієї багатой наукової міждисциплінарної мозаїки, обумовленої усім багатим соціальним досвідом і культурноісторичною спадщиною людства, як продуктів життєтворчості окремих особистостей, так і їх спільнот й соціальних систем, педагогіка життєтворчості особистості у процесі теоретичного усвідомлення власної генези все більше стає тим

⁴ Learning: the treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century / Jacques Delors, In'am Al Mufti, Isao Amagi and others; Paris : UNESCO PUBLISHING, 1996. 46 p.

⁵ Конституція України. Закон від 28.06.1996. № 254к/96-ВР. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text> (дата звернення : 15.04.2025)

«сплавом» компонентів, що може характеризуватися системною теоретичною «формулою» поєднання зв'язків і взаємодії визначених складових й наукових парадигм, основних теорій, концепцій, теоретичних підходів і методів, що їх описують, та, як наслідок, – новими унікальними практичними можливостями.

Відзначимо у цьому зв'язку той об'єктивний факт, що важливі системотвірні категорії і поняття для педагогіки життєтворчості особистості – життя, творчість, особистість широко використовуються, багатьма гуманітарними, суспільнознавчими науковими дисциплінами як фундаментальні й універсальні.

За свідченням В. Шелото⁶, такі універсальні категорії, наприклад, життя, воля, людина, особистість, мають універсальний характер й відіграють найважливішу роль у формуванні філософського, естетичного і культурологічного дискурсу та активно використовуються у пост-класичній філософії. В силу своєї універсальності такі категорії «...не можуть бути зведені ані до понять, що використовуються в рамках будь-якої конкретної науки, ані навіть до філософських категорій, завдяки яким здійснюється раціонально-теоретичне освоєння дійсності». Вони містять у собі не тільки аспект науково-раціональної інтерпретації знання, але й аспект позанаукової чи ірраціональної інтерпретації. Таке знання отримується завдяки релігійному одкровенню, безпосередньо в актах релігійної віри, у процесі літературно-художньої творчості, в ірраціоналістичній філософії тощо.

Проведений теоретичний аналіз науково-педагогічних джерел показав, що важливі теоретико-методологічні основи педагогіки життєтворчості актуалізовані у вихідних положеннях сучасної гуманістичної і культурологічної освітніх парадигм, що дістали розвиток у дослідженнях українських і зарубіжних вчених: Г. Балла, В. Бондаря, Є. Бондаревської, С. Гончаренка, О. Жорнової, І. Зязюна, В. Краєвського, Н. Крилової, Ю. Мальованого, А. Павленка, О. Падалки, А. Хуторського та інших. Гуманістична парадигма освіти передбачає своїми загальними принципами гуманізацію і гуманітаризацію, що повинні відбуватися, за визначенням С. Гончаренка⁷, на основі перегляду, переоцінки усіх компонентів педагогічного процесу у світлі їх людинотвірної функції, переорієнтації освіти на вивчення цілісної картини світу й насамперед – світу культури, світу людини. У свою чергу одним із головних і стрижневих понять культурологічного підходу є саме освіта, як складний культурний процес полісистемної передачі нормативно і ціннісного

⁶ Шелото В. М. Проблема сакрального як світоглядна проблема. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2010. № 4. С. 94–101.

⁷ Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

створення культуротворчого досвіду і умов для форм самовизначення, саморозвитку, самореалізації особистості.

У свою чергу, особистість людини, особливо на початку її життєвого шляху, є ключовою ланкою сучасного педагогічного і освітнього процесу, що визнається у вихідних положеннях гуманістичної концепції освіти академіка І. Зязюна⁸. Розвиток гуманістичної концепції у багатогранних і міждисциплінарних за змістом наукових працях І. Зязюна (педагогіка, філософія освіти, мистецтвознавство, культурологія) охопив за висновком Т. Іванової і культурологічний підхід, що дозволило говорити про створення ним культурологічної парадигми освіти, де «епіцентром освіти є людина як вільна, активна індивідуальність, яка здатна до особистісної самодетермінації в спілкуванні і співпраці з іншими людьми, сама з собою і культурою»⁹.

На встановлення важливого і методологічного за сутністю зв'язку педагогіки з культурологією на ґрунті застосування концепції діяльнісного підходу у період з другої половини ХХ – на початку ХХІ століття звертається увага і у науковій монографії херсонських дослідників, присвяченій розгляду основ сучасної педагогіки: «Застосування діяльнісного підходу до розгляду культури знайшло відображення у концепціях: розуміння культури як процесу творчої діяльності суб'єкта; розгляд культури як специфічного способу діяльності людини»¹⁰ (*Основи сучасної педагогіки*, 2016, с. 24). Порівняння і співставлення розглянутих вище вихідних смислових позицій педагогіки життєтворчості особистості різними дослідниками, дозволяє прийти до висновку, що загальні засади педагогіки життєтворчості можуть бути реалізовані у дидактиці сучасної «школи життєтворчості» у процесі культурологічного підходу, як загального методологічного принципу. Культура у змісті сучасної освіти повинна стати її органічною частиною, оскільки саме вона «олюднює» дисциплінарні знання, а головною функцією культури культурологія визнає людинотворчу, або гуманістичну. Таким чином генеза сучасної педагогіки життєтворчості нерозривно пов'язана з простором культури і безпосередньо знаходиться у площині реалізації культурологічного підходу в освіті.

⁸ Зязюн І. А. Гуманістична парадигма в освіті. *Вища освіта в Україні : реальї, тенденції, перспективи розвитку*. Київ : Знання, 1996. С. 8–12.

⁹ Іванова Т. Культурологічна парадигма освіти у концепції академіка І. Зязюна. *Дзеркало тижня*. 1 березня – 6 березня 2013. URL: <https://surl.li/wabmsj> (дата звернення: 15.05.2021).

¹⁰ *Основи сучасної педагогіки : монографія* / Т. О. Дмитренко та ін. Херсон. держ. ун-т, Харків. нац. екон. ун-т ім. С. Кузнеця. Херсон : ПП Вишемирський. 2016. 462 с.

Роль і величезне значення надбань культури людства постає перед нами в життєдіяльності та освіті переважно в двох аспектах: як осягнення прогресивного впливу на розвиток цивілізації сукупності матеріальних продуктів, предметів культури, що створені людиною, і як усвідомлення всього багатства сукупності смислів – продуктів духовної культури і людської творчої думки. Процес і результат пізнання й усвідомлення особистістю відомих та пошук і створення нових смислів культурологія відносить до творчих актів, безпосередньо пов'язаних із саморозвитком особистості. У культурології, як відомо, у загальному випадку розглядаються три основних види смислів, які стають предметом засвоєння особистістю в освітньому (навчально-виховному) процесі: знання (результати пізнання), цінності (результати оцінювання), регулятиви (результати нормування поведінки і діяльності). Знання, як культурно-історичне зосередження і система когнітивних смислів людської цивілізації, залишається дуже важливою частиною культури людства, процес засвоєння якої особистістю традиційно розглядає дидактика школи. Сьогодні безсумнівим є той факт, що саме наукові знання, перевірені і випробувані практикою, є фундаментом сучасної культури. Водночас у сучасному освітньо-культурному просторі дедалі більшого значення набуває не лише засвоєння системи наукових знань, а й формування ціннісно-смыслових орієнтацій особистості, що визначають її ставлення до себе, інших і соціальної дійсності. Адже саме цінності життєдіяльності є предметом рефлексії й орієнтиром соціальної поведінки і творчої активності особистості, що спрямовані на особистісну самореалізацію впродовж життя.

2. Рефлексивно-аналітичне осмислення практики соціальної роботи та соціальної педагогіки крізь призму життєтворчої парадигми

Гуманістична парадигма, що сформувалася в середині ХХ століття на основі гуманістичної психології та соціальних наук, заклала фундамент для усвідомлення цінності та цілісності кожної особистості також і в соціальній роботі та соціальній педагогіці. Її методологічна основа орієнтована на визнання внутрішнього потенціалу людини, розвиток її автентичності та самоактуалізації через емпатійну взаємодію з фахівцем. У практичній площині це проявляється у створенні підтримувального середовища, де соціальний працівник виступає фасилітатором особистісного зростання клієнта. Життєтворча парадигма виникає як логічне продовження гуманістичного підходу, водночас розширюючи його методологічний та практичний потенціал через міждисциплінарний аналіз особистості як активного суб'єкта

життєвого конструювання. Вона орієнтує фахівця на супровід клієнта в переосмисленні життєвого досвіду, формуванні нових життєвих стратегій, відновленні суб'єктності та соціальної включеності, що робить її особливо цінною для роботи з різними категоріями клієнтів. Адже діти раннього і дошкільного віку, учні та студенти, ветерани війни, внутрішньо переміщені особи та інші соціально вразливі групи потребують не лише підтримки у вирішенні актуальних проблем, а, насамперед, супроводу в процесі відновлення цілісності життєвого шляху, особистісної ідентичності, смислоттєвих орієнтацій та здатності до самостійного життєвого вибору. Відтак життєтворча парадигма постає не лише як теоретична модель, а як дієвий методологічний інструмент рефлексивної практики соціально-педагогічної діяльності.

2.1. Особливості організації соціально-педагогічної роботи з дітьми раннього віку в центрах ранньої реабілітації на засадах життєтворчості визначаємо, спираючись на наші попередні розвідки (О. Сташук)¹¹.

Концептуальною основою життєтворчого підходу в системі ранньої соціальної реабілітації є розуміння дитини не лише як об'єкта корекційно-розвивального впливу, а як активного суб'єкта власного життєконструювання навіть за умов істотних обмежень життєдіяльності. Така позиція узгоджується з ідеями М. Монтессорі щодо самодіяльній активності дитини та з теорією Л. Виготського про компенсаторні механізми розвитку. Життєтворчий потенціал дитини раннього віку виявляється у природному прагненні до пізнання навколишнього світу, активному експериментуванні з предметно-просторовим середовищем, спонтанному пошуку способів взаємодії з оточенням, формуванні індивідуалізованих стратегій подолання труднощів.

Визначальною характеристикою організації соціально-педагогічної роботи на життєтворчих засадах є зміщення акценту з дефіцитарної моделі розвитку на ресурсно-орієнтовану парадигму підтримки дитини та її сім'ї. У цьому контексті діагностична функція соціального педагога набуває нового змістового наповнення: замість фіксації відхилень від вікових нормативів пріоритетним стає виявлення індивідуальних ресурсів дитини, особливостей її пізнавальної активності, сильних сторін та природних схильностей. Така діагностика

¹¹ Сташук О. О. Соціально-педагогічна характеристика сприятливого середовища реабілітаційного закладу для дітей з психофізичними порушеннями *Актуальні проблеми освітньо-реабілітаційного простору: соціальні, педагогічні та психологічні аспекти* : монографія / за заг. ред. В. В. Нечипоренко, за ред. Н. М. Гордієнко, М. А. Дергач. Запоріжжя : Вид-во Хортиц. нац. акад., 2022. Т. 2. 436 с., С. 300–324.

ґрунтується на систематичному спостереженні в природних життєвих ситуаціях, аналізі спонтанної діяльності, вивченні специфіки взаємодії з різними компонентами середовища.

Принципово важливою умовою реалізації життєтворчого підходу є формування гуманістично зорієнтованого освітньо-реабілітаційного простору, який стимулює дитячу ініціативність, автономію та відповідальність за власний вибір у безпечних умовах. По-перше, середовище має бути варіативним, забезпечуючи можливість вибору видів діяльності, матеріалів і форм взаємодії. По-друге, воно повинно бути трансформувальним, що дозволяє дитині впливати на організацію простору відповідно до власних потреб і задумів. По-третє, середовище має включати завдання різного рівня складності, створюючи умови для самостійного визначення зони актуального та найближчого розвитку.

Особливого значення набуває організація соціальних практикумів: із форм відпрацювання окремих навичок вони трансформуються у простір проживання цілісних життєвих ситуацій, у межах яких дитина постає активним конструктором власного досвіду. Соціальний практикум не обмежується алгоритмізацією поведінкових дій, а спрямований на формування усвідомленого ставлення до соціальної взаємодії, розвиток рефлексії та вибудовування індивідуального репертуару соціальних стратегій. Так, практикум із формування навичок самообслуговування організовується не як механічне тренувальна операція, а як проживання смислотворчих ситуацій, у яких відповідна діяльність набуває особистісної значущості. Приготування їжі розглядається як акт творення соціально цінного продукту, що актуалізує переживання власної компетентності; прибирання простору – як спосіб його індивідуалізованої організації відповідно до власних потреб. Такий підхід вимагає від соціального педагога не лише володіння методиками раннього втручання, а й здатності виявляти життєтворчий потенціал у повсякденних ситуаціях.

Функціонування міждисциплінарної команди орієнтує команду на підтримку цілісності життєвого досвіду дитини. Це означає інтеграцію професійних зусиль навколо розвитку її суб'єктності та життєвої активності. Координаційна роль соціального педагога набуває стратегічного характеру й спрямовується на узгодження діяльності фахівців відповідно до життєтворчого потенціалу дитини. Батьки розглядаються як активні учасники формування життєвої стратегії родини в умовах особливих потреб дитини. Соціальний педагог підтримує процес переосмислення сімейної ситуації з позицій ресурсності, життєвої перспективності та потенціалу розвитку. Робота з батьками передбачає сприяння усвідомленню власних ресурсів і

ціннісних орієнтацій, підтримку у формуванні індивідуалізованої стратегії сімейного життя, фасилітацію відновлення батьківської компетентності та впевненості. Фахівець створює умови для переорієнтації батьківського сприйняття дитини з дефіцитарної моделі на модель розвитку її унікального потенціалу. Методичний інструментарій соціального педагога в межах життєтворчої парадигми включає нарративні практики реконструкції сімейних історій, рефлексивні діалоги, спільний аналіз життєвих ситуацій, організацію міжсімейної взаємодії та взаємопідтримки. Ці методи сприяють розширенню спектра життєтворчих стратегій і формуванню позитивної ідентичності сім'ї.

Оцінювання ефективності соціально-педагогічної діяльності не обмежується кількісною фіксацією сформованих навичок. Критеріями результативності виступають: зростання самостійності дитини, розширення спектра її життєвих практик, позитивні трансформації сімейної системи, посилення соціальної включеності та комунікативної активності.

Таким чином, організація соціально-педагогічної роботи з дітьми раннього віку в центрах ранньої реабілітації на засадах життєтворчості передбачає системну трансформацію всіх компонентів реабілітаційного процесу – від світоглядно-методологічних орієнтирів до конкретних технологій супроводу та критеріїв оцінювання результатів. Життєтворча парадигма забезпечує цілісну методологічну основу для реалізації гуманістично зорієнтованого, особистісно-центричного підходу, що визнає дитину з особливими потребами повноцінним суб'єктом власного життя та підтримує процес розгортання її унікального життєтворчого потенціалу.

2.2. В освітньому процесі закладу середньої освіти надзвичайної цінності набуває дослідження дітьми засобів вивчення індивідуального життєвого шляху. Порушення теми розгортання досліджень індивідуального життєвого шляху в освітньому процесі може бути серед відповідей про заходи попередження виникненню сукупності психосоціальних труднощів у дітей «цифрового покоління». Адже кожна людина має свою власну долю і історію, які, з одного боку, визначаються зовнішніми обставинами і причинами, а з іншого – внутрішніми обставинами, які людина створює сама, і за які вона несе персональну відповідальність. Іншими словами, особистість може поступово змінити у певних межах зовнішні умови свого існування, якщо зрозуміє, яким чином можливо узгодити власні розвиткові потреби та вимоги соціуму. Особливістю позиції дитини в цьому процесі є відсутність достатнього життєвого досвіду для аналізу, усвідомлення життєвої ситуації та розбудови траєкторії ґрунтовних

змін. Адже всі зміни життєдіяльності дитини, які здійснюються у контексті перетворення її життя, повинні ґрунтуватися на розумінні нею закономірностей та принципів життєпобудови, специфіки власного життя, досвіді аналізу власної життєдіяльності та життєдіяльності інших людей (І. Єрмаков, В. Нечипоренко, Д. Пузіков)¹². Саме тому участь дітей в різноманітних дослідженнях індивідуального життя, які системно пропонуються в процесі навчання в школі, є для них незамінним ресурсом для розширення спектру уявлень про моделі життєздійснення, життєтворчості та формування емоційно насиченого ставлення до конкретних людських якостей, вад, соціальних проявів, моральних установок, здатності розуміти смисли вчинків людини, які не «лежать на поверхні», а потребують глибинного осмислення. Цей досвід «дотику» до життя іншої людини потрібно розглядати як життєву практику «цифрової дитини» без якої подальший розвиток людської цивілізації є неможливим.

Важливою складовою організації життєвих досліджень є об'єктивація «життєвого шляху», як ключової категорії життєпізнавального процесу, адже для дослідника з'являється можливість усвідомити життєвий шлях особистості як систему детермінуючих одне одного понять: «життєтворчість», «культура життя особистості», «життєві стратегії», «життєвий цикл», «час життя» тощо. Одні з перших наукових розвідок проблеми життєвого шляху належать французькому психологу П. Жане, намагався побачити людину в її реальних змінах у плині часу. Зіставляючи вікові фази і біографічні ступені життєвого шляху, він синтезував біологічний, психологічний та історичний час у єдину систему.

Спираючись на сутнісні характеристики подієво-біографічного підходу до вивчення життєвого шляху (Є. Головаха, О. Кронік, Л. Сохань та ін.) формулюємо досліджуване поняття наступним чином: життєвий шлях – процес руху людини траєкторією індивідуального розвитку, яка представляє собою гетерохронну зміну сукупності життєвих подій і обставин та обумовлює унікальність буття особистості. Розгортаючись у життєвому просторі, шлях особистості характеризується багатомірністю, цілісністю, просторовою розгорнутістю, гетерохронністю, зміною співвідношення детермінант.

Беручи до уваги наші рефлексії щодо змісту та ключових характеристик індивідуального життєвого шляху, видається доцільним для розгортання життєпізнавальних досліджень прийняти характеристики багатомірності, цілісності та просторової розгорнутості як

¹² Єрмаков І. Г., Нечипоренко В. В., Пузіков Д. О. Теорія і практика життєвого проектування саморозвитку особистості : практико-орієнтований посібник Запоріжжя : Вид-во Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2011. 436 с.

системоутворюючі для цього типу досліджень. Так, багатомірність життя має досліджуватись з позиції кількості та сутності ліній розвитку в межах однієї біографії, які утворені під впливом конкретних історико-культурних та освітніх умов; кількісних та якісних характеристик життєвих циклів людини; впливу життєвих подій на подальшу розбудову траєкторії життя людини. Цілісність життя має усвідомлюватись дослідниками шляхом аналізу таких позицій: система ставлень особистості до предметного світу, до оточуючих, до себе, її трансформація протягом життєвого шляху; характеристики образу життя, життєвого стилю, життєвого сценарію, як інтегративних характеристик життєвого шляху. Простір життя має бути проаналізованим відповідно до таких позицій, як: географічна та особистісна розгорнутість життя; смисли життя. Пошук спроб визначення системотворюючих чинників, навколо яких дослідник може розгортати своє життєпізнавальне дослідження, на думку Л. Сохань¹³ актуалізує потребу визначення системи методів, якими він може скористатися.

У процесі дослідження індивідуального життєвого шляху в соціально-педагогічній взаємодії застосовуються різні загально-наукові методи, що дозволяють виявити структуру, закономірності та специфіку життєвих явищ.

- Моделювання – відтворення життєвих явищ (життєва траєкторія, сценарій, образ життя) через реальні або абстрактні аналоги.

- Реконструювання – змістова та структурна перебудова явищ для аналізу їхніх закономірностей.

- Типологізація – виявлення подібностей і відмінностей серед життєвих подій і явищ, групування за ознаками.

- Спостереження – систематичне сприйняття явищ у конкретних умовах; включає зовнішнє та внутрішнє (самоспостереження).

- Експеримент (лабораторний і природний) – емпіричне втручання в життєві ситуації з реєстрацією змін під впливом факторів.

- Лонгitudне дослідження – тривале вивчення розвитку одних і тих же суб'єктів для виявлення індивідуальної та вікової мінливості життєвого циклу.

- Бесіда та інтерв'ю – отримання інформації через вербальну комунікацію, зокрема у вільній або стандартизованій формі.

¹³ Сохань Л. В. Проектування особистістю свого життя *Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості : досягнення та перспективи для XXI століття* : ювілейний науково-методичний збірник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен, В. В. Нечипоренко та ін. Запоріжжя : КЗ «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» ЗОР, 2013. С. 50–53.

– Біографічний метод – дослідження, діагностика і проектування життєвого шляху через реконструкцію життєвих програм, спогадів, документів, продуктів діяльності та свідчень оточення.

– Автобіографування – ініційоване або спонтанне оповідання людини про власне життя, що сприяє рефлексії та самопізнанню.

– Біографічна рефлексія – формування особистістю суб'єктивної картини свого життєвого шляху.

– Психобіографічний метод – психологічний аналіз біографій конкретних осіб.

– Патографічний метод – дослідження хвороб і життєвих умов видатних осіб (Пауль Мебіус).

– Вчування – спільна робота дослідника та особистості над біографічними матеріалами.

– Нарація – створення усної чи письмової розповіді про життєві події з емоційною та оцінною складовою, що включає хронологію, оцінку, афективне ставлення, прогнозування майбутнього.

– Аналіз соціокультурного середовища – дослідження можливостей суспільства для формування внутрішніх умов життєдіяльності. Вивчення літературно-історичних джерел – аналіз історичних та літературних текстів для розуміння життєвих явищ у певні періоди.

– Вивчення продуктів діяльності – аналіз творів, документів, щоденників, офіційних матеріалів і свідчень оточення для визначення активності та індивідуальності особистості.

Вивчення психологічного майбутнього – аналіз і проектування життєвих перспектив через спеціальні методики: «Лінії життя» (Б. Левін), мотиваційна індукція (Ж. Нюттен), тести смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонт'єв), «Індекс життєвої задоволеності» (Н. Паніна) та інші.

Методи біографічних досліджень є ключовими серед сукупності методів життєвих досліджень, які здійснюються у контексті життєвої практики учнів. Вони стають техніками прикладного аналізу та узагальнення учнями досвіду власного та чужого життя. До цих методів можна віднести власне біографічний метод (аналіз автобіографій, продуктів літературної творчості тощо), метод усної розповіді (нарація) та спостереження (І. Єрмаков).

(1) Результати досліджень з використанням біографічного методу (А. Павленко¹⁴ та ін.) інформують про життєвий досвід авторів,

¹⁴ Павленко А. І. Роль і місце біографічного методу у методології педагогіки *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)* : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 1(2). С. 30–39.

відбивають події індивідуального життєвого шляху, соціальні процеси, які впливали на його здійснення. Для життєвої практики учнів важливим є збирання та вивчення особистих документів. При чому учень може використовувати як чужі, так і власні особисті документи (наприклад, вести щоденник). Зазначений життєвий досвід, джерелами якого є особисті документи, включає уявлення, думки, образи, почуття, переживання особистості. Вони пов'язані з пізнанням дитиною життя, осмисленням закономірностей та принципів життєпобудови, пошуками власного місця у житті, визначенням та здійсненням життєвих цілей, протидією негативному впливу обставин, оцінкою власного життя тощо. Це особливо важливо для учнів, які хочуть (і повинні) знати про життя якнайбільше, однак, через брак життєвого досвіду, досить сильно ризикують, коли пізнають його самостійно. Цікавою можливістю організації учнями життєпізнавальної діяльності є підготовка фільму про життя знайомої їм авторитетної поважної людини. Така форма роботи викличе інтерес як з позиції залучення учнів до складного процесу кіноіндустрії, а також дасть можливість отримати досвід осмислення уроків життя іншої, проте, особисто знайомої людини.

В якості прикладу можна навести проведений у 2010–2011 роках в школі-інтернаті Хортицької національної академії (м. Запоріжжя) проекту «Життєтворчість педагога: сіяти розумне, добре, вічне», результатом якого стала літописна відеохроніка, присвячена життєвому шляху Людмили Семенівни Руденко (вчительки молодших класів закладу з досвідом педагогічної роботи більше, ніж сорок років). Школярі різного віку мали змогу організувати справжнє дослідження, яке включало широкий спектр методів: опитування друзів, знайомих, випускників, інтерв'ю з самою вчителькою, поїздки на Батьківщину вчительки та на попередні місця роботи, фільмування та систематизація інформації, типологізація – спроба учнів виявити складові (фактори), що сприяли особистісному та професійному зростанню вчительки, екстраполяція її особистісного досвіду на професійну творчість, історіографування суспільних подій років дитинства, молодості, зрілості вчительки тощо.

(2) Іншим засобом застосування біографічного методу в освітньому процесі є залучення учнів до роботи шкільної газети, окремі рубрики якої будуть присвячені життєописам успішних людей. В цьому випадку у дітей буде змога взяти участь у підборі та осмисленні матеріалів, а також обговоренні змісту статей на позакласних годинах з одно-класниками.

(3) Життєпізнавальні дослідження школярі можуть проводити на уроках української та зарубіжної літератури, на яких вони знайом-

ляться із життям літературних героїв, які є незамінними прикладами різних сценаріїв життєвої долі людини – прикладами, описаними майстрами літератури, які не лише звертають увагу на фактологічний аспект життя, але й подають його своєрідну інтерпретацію з виділенням взаємозв'язків між глибинними чинниками життєвих подій. Причому такий ґрунтовний розгляд індивідуального життя пропонується дітям у художній формі, яка має найбільший арсенал засобів (метафори, епітети, гіперболи, гумор, патетика тощо) для вираження складних категорій життя.

Найбільш доступним та інформаційно насиченим засобом вивчення життєвого досвіду людини та навколишньої реальності є інформація, яку вона передає за допомогою мови, зокрема в процесі породження наративів. Створювати наратив близько та природно для дітей, що розвиваються в мовному світі, шукають своє місце у ньому, вербалізують особистісні ставлення до певних подій тощо. Досить цікавою на цьому тлі виступає життєва практика інтерв'ювання, яка дає багатий ресурс молодій особі не тільки побіжно ознайомитися із подіями життя іншої людини, а і прийняти безпосередню участь у створенні емоційно насиченої спонтанної оповіді. Серед форм нарації розглядається автобіографування. Т. Титаренко¹⁵ пояснює, що оповідні текстові практики, з яких складається автобіографія, спрямовані на охоплення різнобарвної і стереофонічної панорами життя у всій її складності, неочікуваності, багатомірності. Завдяки ним дитина здатна упорядкувати не лише свої враження про світ, що її оточує, але і власні спогади, бажання, переконання, сумніви. Розповідаючи чергову історію про саму себе, вона, орієнтуючись на конкретного слухача, надає власному досвіду форму і сенс, які, можливо, будуть переосмислені у діалозі з іншою людиною, готовою її уважно вислухати. Досить цікавим способом організації продукування школярами автонаративів є життєві наративи за сюжетами сімейного альбому. Створення нарацій «Історії життя» є ресурсним для становлення ціннісної сфери дитини. Адже усвідомлення кореляції виставлених пріоритетів життя близької людини та її життєвих досягнень, спільне осмислення життєвих уроків може стати незамінною складовою життєвих перспектив школяра, що вибудовані у розумному співвідношенні потреб індивіда та суспільства.

¹⁵ Титаренко Т. М. Конструювання життєвого шляху: практики автобіографування *Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості : досягнення та перспективи для XXI століття : ювілейний науково-методичний збірник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен, В. В. Нечипоренко та ін. Запоріжжя : КЗ «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр» ЗОР, 2013. С. 278–288.*

Коректне спостереження за життям інших людей дозволяє доповнити та розширити результати біографічного методу та нарації. Воно сприяє формуванню уявлень про діяльність (умови життєдіяльності), достатніх для прогнозування життєвих завдань та труднощів, з якими особистість може зіткнутися у майбутньому, адекватного проєктування життєвих цілей (пов'язаних з відповідною діяльністю), прийняття рішень про розвиток відповідних життєвих компетенцій. Включене спостереження гарантує здобуття особистого практичного досвіду (звичайно, обмеженого, фрагментарного), необхідного для успішного оволодіння діяльністю. Наприклад, спостереження за життям студентів сприятиме глибшому розумінню життєвих вимог та завдань, з якими зіткнеться випускник школи, коли навчатиметься у закладі вищої освіти. Соціальна практика сприяє отриманню учнями соціального та життєвого досвіду (досвіду соціальної дії, вирішення соціальних проблем громади, прийняття рішень). Волонтерська діяльність допомагає осмисленню завдань та труднощів майбутньої трудової діяльності, дозволяє здобути досвід безкорисної соціальної дії.

Отже, осмислення життєвого шляху людини, як процесу її руху траєкторією індивідуального розвитку (гетерохронною сукупністю життєвих подій і обставин), обумовлює розуміння унікальності буття особистості. Використання загальнонаукових (моделювання, реконструювання, спостереження, експериментування) та специфічних (біографічний метод, автобіографування, психобіографування, нарації, аналіз соціокультурного середовища, вивчення продуктів діяльності тощо) методів життєпізнавальних досліджень робить теорію психології та педагогіки життєтворчості прикладною, здатною до інтерпретації в контексті освітнього процесу закладу середньої освіти.

3) Розвиток ідентичності студентської молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності на засадах теорії життєтворчості.

Соціокультурні практики закладів вищої освіти стають ключовим простором моделювання образу «Я» студента, формування його ціннісних орієнтирів, зміцнення життєвої позиції та розвитку цілісної особистісної ідентичності.

Аналіз матеріалів досліджень 2014–2023 рр.¹⁶ демонструє, що в умовах воєнних викликів та суспільних трансформацій, ЗВО

¹⁶ Павленко А. І., Сташук О. О., Левченко В. С. Змагальна суспільна інтеграція у подоланні воєнної загрози державності України (2014–2023 роки) як чинник розвитку національної ідентичності української молоді *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)*. 2023. Вип. 2(9). С. 214–229 DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-4>

цілеспрямовано посилюють роль соціокультурної діяльності як життєтворчого механізму розвитку студентів. Найвагомішими в цьому процесі виступають такі практики:

- культурно-просвітницькі проекти, спрямовані на осмислення української історії, культури, традицій;
- волонтерські та громадянські ініціативи, які формують суб'єкту позицію та відчуття приналежності до спільноти;
- національно-патріотичні заходи, що актуалізують цінності свободи, гідності, відповідальності;
- творчі студії, мистецькі практики, які активізують емоційно-ціннісний компонент ідентичності;
- форми студентського самоврядування як простір самореалізації та побудови власного життєвого сценарію;
- комунікативні платформи, міжвузівські й міжнародні освітні проекти, що розширюють соціальний досвід молоді та сприяють конструюванню багатовимірної ідентичності.

Соціокультурна діяльність у ЗВО має життєтворчу роль, адже вона не тільки сприяє переходу від зовнішніх впливів до внутрішньої роботи особистості, а й запускає процеси самопізнання, рефлексії, формування цілісної картини власного життя. Студент, включений у такі практики, поступово моделює образ «Я», важливою складовою якого є національна, культурна, громадянська та професійна ідентичність.

За даними опитувань студентів Хортицької національної академії (2021–2023 рр.)¹⁷, соціокультурні практики ЗВО виступають дієвим чинником не лише активізації пізнавального інтересу до української культури, а й посилення позитивного ставлення до держави, зростання почуття національної гідності, формування суб'єктивної готовності діяти на благо суспільства. Зростання показників національної самоідентифікації, громадянської активності та бажання пов'язувати власне майбутнє з Україною свідчить, що соціокультурний простір освітнього закладу виконує функцію інституції соціального дорослішання, де формується життєва позиція молодого людини.

Життєтворча соціально-педагогічна взаємодія викладачів і студентів у цьому контексті набуває особливої значущості. Вона забезпечує:

- підтримку рефлексивних процесів, необхідних для усвідомлення власного життєвого шляху;

¹⁷ Павлик А. І., Сташук О. О., Левченко В. С. Змагальна суспільна інтеграція у подоланні воєнної загрози державності України (2014–2023 роки) як чинник розвитку національної ідентичності української молоді *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)*. 2023. Вип. 2(9). С. 214-229 DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-4>

- створення умов для безпечного моделювання майбутнього, що дає змогу студенту вибудовувати перспективу життєвого розвитку;
- коригування цінностей, установок, життєвих смислів через співпрацю, діалог, включення у діяльність;
- формування суб'єктності, яка є основою будь-якої ідентичності.

Участь студентів у соціокультурних практиках, що організовуються ЗВО, виступає не лише формою дозвілля чи міжособистісної взаємодії. Це – життєтворчий процес, у ході якого молодь отримує можливість переосмислити власний досвід, інтегрувати його у власну систему ідентичностей, сформувані стратегічні уявлення про себе і свою роль у суспільстві; зміцнити психологічну стійкість і здатність до самотворення.

Таким чином, соціокультурна діяльність ЗВО та життєтворча соціально-педагогічна взаємодія зі студентами виступають центральними механізмами розвитку особистісної цілісності, формування національної, громадянської та професійної ідентичності. Вони забезпечують студентській молоді ресурс для конструктивного життєвого самовизначення, створюють умови для становлення сильного, відповідального та соціально активного покоління, здатного до творення власної життєвої траєкторії та участі у розвитку української держави.

4) *Організація соціально-педагогічної роботи з внутрішньо переміщеними особами на засадах теорії життєтворчості* має також свої особливості, зумовлені тим, що вимушене переселення спричиняє глибокі зміни в життєвому світі людини: руйнуються звичні соціальні зв'язки, втрачається почуття стабільності й безпеки, деформується цілісність ідентичності. У цьому контексті організація соціально-педагогічної підтримки потребує не лише оперативних кризових втручань, а й створення умов для життєтворення – відновлення людиною здатності будувати власні життєві стратегії, формувати нові смисли й моделі майбутнього.

Нормативно-правові документи визначають ВПО як осіб, змушених змінити місце проживання внаслідок бойових дій, окупації чи надзвичайних ситуацій. Вони належать до найбільш вразливих категорій населення і стикаються з широким спектром труднощів – житлових, економічних, психологічних, освітніх, сімейних. Тому соціально-педагогічна діяльність щодо їх підтримки має поєднувати короткострокові кризові технології (аутріч-робота, кризове втручання, орієнтована на завдання модель) і довгострокові стратегії інтеграції, що ґрунтуються на системно-екологічному підході та концепції соціальної включеності.

Одним із засобів підтримки ВПО є аустріч-технології, які забезпечують мобільність, доступність і адресність соціальних послуг. Цей підхід передбачає ініціативний вихід фахівця у простір проживання клієнтів – місця компактного поселення, гуманітарні штаби, тимчасові центри, громадські локації та цифрові середовища. Саме аустріч створює можливість для встановлення первинного контакту, проведення оцінки потреб, оперативного інформування та залучення ВПО до подальших програм підтримки. У життєтворчому вимірі він відкриває шлях до формування довірливих стосунків, у межах яких клієнт отримує не лише послуги, а й можливість для рефлексії та відновлення суб'єктності.

Критерії оцінювання аустріч-діяльності включають спектр використовуваних технологій і якість послуг. Високий рівень ефективності характеризується різноманітністю інструментів (виїзні консультації, дистанційна комунікація, робота у місцях перебування клієнтів, інформаційні кампанії) та високою задоволеністю ВПО отриманою підтримкою. Така адресність і гнучкість відповідають життєтворчій логіці: чим ближче послуга до клієнта, тим більше шансів на відновлення його життєвої активності та соціальної включеності.

Емпіричне дослідження, проведене у 2023 році серед внутрішньо переміщених осіб (n=34)¹⁸, дозволило окреслити тенденції, важливі для вдосконалення засобів соціально-педагогічної роботи. Соціально-демографічний портрет респондентів вказує на переважання молоді (55,9%) та жінок (64,7%). Значна частина переселенців виїжджали з родинними, що актуалізує сімейно-орієнтовані форми допомоги. Основними каналами інформування про соціальні послуги стали соціальні мережі та месенджери (35,3%), що підкреслює зростаючу роль цифрових технологій у комунікації. Дослідження ефективності роботи громадських організацій засвідчило, що понад половина ВПО користувалися їхніми послугами, але тільки 40% повністю вирішили свої питання. Прозорість та доступність процедури отримання допомоги оцінюється як часткова, що вказує на потребу в удосконаленні механізмів зворотного зв'язку. Державні установи також мають відносно низький рівень звернень: 52,9% ВПО ніколи не контактували з центрами соціальних служб, що значною мірою пов'язано з відсутністю ініціативної роботи та зрозумілих алгоритмів доступу.

¹⁸ Сташук О.О., Поліщук Л.М. Оцінка використання аустріч-технологій в системі надання соціальних послуг внутрішньо переміщеним особам *Освіта сьогодні: життєтворчість як основа національного відродження та єдності*: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 17 жовтня 2024 р.): Вид-во Хортицької національної академії, 2024. 512 с.

Особливо показовим є запит на проактивність соціальних працівників: 76,5% респондентів зазначають, що служби не виходили з ініціативою до них; 35,3% переконані, що ВПО потребують постійної проактивної підтримки. Це підтверджує пріоритетність аутріч-роботи як засобу не лише соціальної допомоги, а й життєтворчої підтримки – здатності повернути людині відчуття бачення майбутнього й можливості впливати на власні життєві рішення. Організація якісної допомоги потребує високого рівня технологічної готовності соціальних педагогів, яка охоплює здатність застосовувати сучасні технології соціальної роботи, адаптувати їх до потреб різних груп ВПО, проєктувати індивідуальні програми підтримки та зберігати мотивацію до професійного розвитку. Дослідження (В. Бочелюк, Р. Вайнола, Т. Семігіна, І. Мигашко та ін.) наголошують, що технологічний підхід мінімізує хаотичність і забезпечує можливість будувати соціальну допомогу на наукових засадах, що є фундаментом результативності та гуманістичності професійної діяльності. Аналіз рівня підготовки майбутніх соціальних педагогів продемонстрував, що хоча більшість з них виявляють інтерес до роботи з ВПО, їхня технологічна компетентність сформована нерівномірно: існують прогалини в обізнаності щодо технологій, інформаційної мобільності та практичних навичок застосування технологічних алгоритмів.

Отже, сучасна соціально-педагогічна робота з ВПО має ґрунтуватися на комплексному поєднанні технологічних підходів і життєтворчої підтримки, яка допомагає людині не лише долати кризу, а й вибудовувати новий життєвий простір, формувати стійкі життєві стратегії та відновлювати цілісність власної ідентичності. Аутріч-технології виступають дієвим засобом підвищення доступності соціальних послуг і відповідають очікуванням ВПО щодо проактивності соціальних служб. Важливою умовою розвитку системи підтримки є підготовка фахівців, здатних організовувати соціально-педагогічну роботу на засадах життєтворчості.

5) *Життєворчі виміри вирішення проблеми реінтеграції ветеранів війни.* Сучасне українське суспільство стикається зі стрімким зростанням кількості ветеранів російсько-української війни, що потребує ефективних механізмів їхньої соціальної реінтеграції. Одним із ключових засобів такої інтеграції є надання ветеранам доступу до вищої освіти, що одночасно є вираженням соціальної справедливості та визнанням їхніх заслуг перед державою, а також створює фундамент для розвитку післявоєнного суспільства.

Дослідження Міжнародної організації міграції (МОМ) з ветеранами війни (n = 693) показало, що критично важливими чинниками для

ветеранів є працевлаштування (70%) та освіта (44%), а для відчуття своєї інтегрованості у громаду – доступ до державних послуг (68%)¹⁹. Здобуття нової професії визнають одним із ключових викликів переходу до цивільного життя 9% респондентів. Освіта виступає як засіб життєтворчої активності, що допомагає ветеранам відновити соціальні зв'язки, визначити нові соціальні ролі та відчуті себе повноцінними учасниками громадського життя.

Процес впровадження інклюзивної освіти для ветеранів війни має життєтворчу спрямованість і розглядається у трьох взаємопов'язаних етапах:

1. Вступний процес. Бар'єри вступу ветеранів до ЗВО (низька поінформованість, недостатня мотивація) подоланні через професійну комунікацію соціальних працівників. Використання життєтворчих методів, таких як індивідуальні консультації, мотиваційні зустрічі та групові інтеграційні заходи, дозволяє ветеранам усвідомити власні потреби, відновити внутрішню активність і виробити життєві цілі.

2. Ефективне навчання в інклюзивному освітньому просторі. Цей етап передбачає:

- Толерантний простір взаємодії, де ветерани відчують повагу до свого досвіду та можливість формувати нові соціальні ролі.

- Соціально-педагогічний супровід, що реалізує життєтворчу комунікацію: соціальні працівники стимулюють рефлексію, підтримують саморозвиток і адаптацію до студентського середовища.

- Організаційні зміни у ЗВО, включно з навчально-реабілітаційними підрозділами та кар'єрними центрами, які надають ветеранам ресурси для професійного самовизначення та життєтворчої діяльності.

3. Залучення ветеранів до життя громади. Важливою є активізація соціальної ролі ветеранів через волонтерські, культурні та спортивні заходи. Центри ветеранського розвитку та соціальне партнерство ЗВО з громадськими організаціями створюють простір для життєтворчої участі, дозволяючи ветеранам відчуті власний вплив на соціум і реалізувати громадський потенціал.

Життєтворче значення етапів процесу полягає у формуванні стійких соціальних зв'язків, відновленні самоповаги, розвитку нових компетенцій та активній участі у суспільному житті, що забезпечує не лише освітній, а й особистісно-акмеологічний ефект інтеграції ветеранів.

¹⁹ Кінселла М., Арас В. Соціальна реінтеграція ветеранів в Україні з акцентом на інклюзивність ветеранів як вразливої категорії населення і роль, яку ветеранські організації можуть відігравати у забезпеченні інклюзивності. *Підсумковий аналітичний звіт МОМ*. 2023. URL: <https://surf.luhackamj> (дата звернення: 23.10.2024)

Отже, процес соціальної реінтеграції ветеранів війни має нести життєтворче методологічне підґрунтя та поєднувати (1) толерантний, життєтворчий простір взаємодії у ЗВО; (2) фаховий соціально-педагогічний супровід, який сприяє розвитку самостійності та життєтворчості ветеранів; (3) створення організаційних механізмів підтримки ветеранів у навчанні, професійній та громадській діяльності.

ВИСНОВКИ

Проведений теоретико-методологічний аналіз засвідчив, що життєтворча парадигма виступає цілісною, інтегративною та евристичною продуктивною основою сучасної соціально-педагогічної діяльності в умовах соціальних трансформацій. Вона поєднує гуманістичні, культурологічні, діяльнісні та суб'єктно-орієнтовані підходи, забезпечуючи переорієнтацію професійної взаємодії з компенсації дефіцитів на розвиток особистісного, соціального й життєвого потенціалу людини.

Педагогіка життєтворчості, сформована в міждисциплінарному просторі гуманітарного знання, набуває статусу автономного напрямку, здатного забезпечити методологічну єдність освіти, культури та соціальної підтримки. Її концептуальні засади корелюють із міжнародними освітніми орієнтирами та конституційними цінностями української держави, що підсилює її суспільну значущість і практичну релевантність.

Життєтворча парадигма трансформує професійну позицію соціального працівника й соціального педагога у напрямі партнерської, рефлексивної та фасилітаційної взаємодії, а вистосування біографічних, наративних, рефлексивних та соціокультурних методів у межах фахової діяльності сприяє інтеграції особистісного досвіду клієнтів, осмисленню ними життєвих подій і формуванню смисложиттєвих орієнтацій. Це забезпечує перехід від патерналістичної моделі ситуативної допомоги до довготривалого супроводу особистісного розвитку.

Аналіз практик соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями клієнтів підтвердив універсальність і адаптивність життєтворчого підходу. У сфері ранньої реабілітації він забезпечує ресурсно-орієнтовану підтримку дитини та сім'ї, спрямовану на розвиток автономії й життєвої активності. В освітньому просторі закладів загальної середньої освіти життєпізнавальні дослідження сприяють формуванню рефлексивної культури, життєвої компетентності та здатності до осмисленого вибору. У вищій школі соціокультурні практики виступають потужним чинником становлення багатовимірної ідентичності студентської молоді. У роботі з внутрішньо переміщеними особами життєтворчий підхід створює умови для відновлення цілісності життєвого світу та формування нових життєвих стратегій.

Отже, життєтворча парадигма постає не лише як теоретичний конструкт, а як методологічна основа модернізації соціально-педагогічної діяльності. Вона створює умови для формування цілісної, стійкої та соціально відповідальної особистості, здатної до активного конструювання власної життєвої траєкторії в умовах суспільної нестабільності.

АНОТАЦІЯ

У розділі розкрито методологічний потенціал життєтворчої парадигми як інтегративної основи сучасної соціально-освітньої діяльності. Обґрунтовано її значення для переосмислення теоретичних засад соціальної роботи та соціальної педагогіки в умовах суспільних трансформацій. Проаналізовано еволюцію гуманістичного підходу та його розвиток у межах життєтворчої концепції, орієнтованої на формування суб'єктності та ресурсності особистості. Особливу увагу приділено рефлексивно-аналітичному осмисленню практики соціально-педагогічної роботи з різними категоріями клієнтів. Висвітлено специфіку організації ранньої соціальної реабілітації дітей на засадах життєтворчості як процесу підтримки індивідуального життєвого конструювання, а також проаналізовано особливості соціально-педагогічної роботи з учнями та студентами, спрямованої на формування їхньої життєвої компетентності, ціннісно-смыслових орієнтацій, здатності до самовизначення й відповідального проєктування власної освітньо-професійної траєкторії. Увагу приділено життєтворчим аспектам професійного соціально-педагогічного супроводу внутрішньо переміщених осіб, ветеранів війни у контексті відновлення їхньої суб'єктності та життєвих стратегій.

Література

1. Денисюк О.М. та ін. Актуальні питання соціальної роботи : навч. посіб. / Ужгород : РІК-У, 2023. 420 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Єрмаков І.Г., Нечипоренко В. В., Пузіков Д. О. Теорія і практика життєвого проєктування саморозвитку особистості : практико зорієнтований посібник Запоріжжя : Вид-во ХНРБЦ, 2011. 436 с.
4. Зязюн І. А. Гуманістична парадигма в освіті. *Вища освіта в Україні : реалії, тенденції, перспективи розвитку*. Київ : Знання, 1996. С. 8–12.

5. Іванова Т. Культурологічна парадигма освіти у концепції академіка І. Зязюна. *Дзеркало тижня*. 1 березня – 6 березня 2013. URL : <https://surl.li/wabmsj> (дата звернення: 15.05.2021).

6. Кінселла М., Арас В. Соціальна реінтеграція ветеранів в Україні з акцентом на інклюзивність ветеранів як вразливої категорії населення і роль, яку ветеранські організації можуть відігравати у забезпеченні інклюзивності. *Підсумковий аналітичний звіт МОМ*. 2023. URL : <https://surl.li/hckamj> (дата звернення: 23.10.2024)

7. Конституція України. Закон від 28.06.1996. № 254к/96-ВР. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text> (дата звернення : 15.04.2025)

8. Дмитренко Т. О. та ін. Основи сучасної педагогіки : монографія / Херсон. держ. ун-т, Харків. нац. екон.ун-т ім. С. Кузнеця. Херсон : ПП Вишемирський. 2016. 462 с.

9. Павленко А. І. Роль і місце біографічного методу у методології педагогіки *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)*. 2020. Вип. 1(2). С. 30–39.

10. Павленко А. І., Сташук О. О., Левченко В. С. Змагальна суспільна інтеграція у подоланні воєнної загрози державності України (2014–2023 роки) як чинник розвитку національної ідентичності української молоді *Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)*. 2023. Вип. 2(9). С. 214–229 DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-4>

11. Семигіна Т. Розвиток власних теорій соціальної роботи: глобальні тенденції. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (15 – 16 березня 2018 року, Київ)* (КНУ імені Тараса Шевченка. 2018. С. 190–194.

12. Сохань Л. В. Проектування особистістю свого життя *Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості : досягнення та перспективи для ХХІ століття : ювілейний науково-методичний збірник : КЗ «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» ЗОР*, 2013. С. 50–53.

13. Сташук О. О. Соціально-педагогічна характеристика сприятливого середовища реабілітаційного закладу для дітей з психофізичними порушеннями *Актуальні проблеми освітньо-реабілітаційного простору: соціальні, педагогічні та психологічні аспекти : монографія / Запоріжжя : Вид-во Хортиц. нац. акад., 2022. Т. 2. 436 с., С. 300–324.*

14. Сташук О. О., Поліщук Л. М. Оцінка використання аутич-технологій в системі надання соціальних послуг внутрішньо переміщеним особам *Освіта сьогодні: життєтворчість як основа*

національного відродження та єдності: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 17 жовтня 2024 р.) : Вид-во Хортицької національної академії, 2024. 512 с.

15. Титаренко Т. М. Конструювання життєвого шляху: практики автобіографування *Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості : досягнення та перспективи для ХХІ століття : ювілейний науково-методичний збірник : КЗ «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» ЗОР, 2013. С. 278–288.*

16. Українська наукова школа психології і педагогіки життєтворчості: досягнення, проблеми та перспективи розвитку: ювілейний науково-методичний збірник / Запоріжжя : Видавництво комунального закладу «Хортицький національний навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр» Запорізької обласної ради, 2013. 648 с., С. 478–483.

17. Шелюто В. М. Проблема сакрального як світоглядна проблема. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2010. № 4. С. 94–101.

18. Learning: the treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century / Jacques Delors, In'am Al Mufti, Isao Amagi and others; Paris : UNESCO PUBLISHING, 1996. 46 p.

Information about the authors:

Pavlenko Anatolii Ivanovich,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Special Education,
Municipal Institution of Higher Education
«Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy»
of Zaporizhzhia Regional Council,
59 Naukovogo Mistechka str., Zaporizhzhia, Ukraine

Stashuk Olha Oleksandrivna,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Assistant Professor at the Department of Psychology and Social Work,
Municipal Institution of Higher Education
«Khortytsia National Educational and Rehabilitation Academy»
of Zaporizhzhia Regional Council,
59 Naukovogo Mistechka str., Zaporizhzhia, Ukraine

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ТЕХНІЧНІЙ ОСВІТІ

Перетяка Н. О.

ВСТУП

Сучасна система освіти перебуває в умовах постійних змін, що зумовлені цифровізацією суспільства та зростанням потреби у формуванні компетентностей XXI століття¹. Спостерігається тенденція до заміни традиційних методів інтерактивними, які забезпечують активну участь здобувачів освіти у процесі засвоєння знань. Використання інтерактивних технологій дозволяє перетворити навчальний процес із пасивного сприйняття інформації на динамічну взаємодію, що стимулює критичне мислення, комунікацію та співпрацю².

Інтерактивні інструменти, такі як онлайн-платформи, мобільні додатки та системи гейміфікації, створюють умови для індивідуалізації навчання та підвищення мотивації студентів³. Вони сприяють формуванню навичок самостійного пошуку інформації, розвитку цифрової грамотності та адаптації до швидкозмінного інформаційного середовища. Отже, актуальність інтерактивних технологій у сучасній освіті визначається їх здатністю підвищувати ефективність навчання, формувати ключові компетентності та відповідати викликам глобалізованого світу.

Фізика традиційно вважається однією з найскладніших навчальних дисциплін, адже вона поєднує абстрактні теоретичні поняття з математичними методами та потребує високого рівня логічного мислення⁴. Для багатьох студентів це стає бар'єром, що знижує інтерес

¹ Перетяка Н.О. Аналіз використання освітньої платформи Moodle. *Herald pedagogi. Nauki i praktyki*, 2022. Vol. 72. Pp. 18-26. URL: http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/121_03_ii_2022.pdf

² Брюховецька І., Захарова Г., Силенко Ю. Роль педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх спеціалістів у контексті цифрової трансформації освіти. *Проблеми освіти*. 2025. № 2(103). С. 332–350. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21>

³ Rosero, Xiomara & Inga Ortega, Esteban. (2025). Transforming Inclusive Education Through Gamification and Active Learning Strategies. *Information*. 16. 753. 10.3390/info16090753.

⁴ Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році : Освітній навігатор Міністерства освіти і науки України № 1/16828-25 від 13 серпня 2025 р. Київ : МОН України, 2025. 46 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/689/c85/369/689c85369d426859143135.pdf> (дата звернення 26.01.2026)

до предмета та формує уявлення про його складність і недоступність. Відсутність належної мотивації призводить до поверхневого засвоєння матеріалу, зниження результатів навчання та втрати зв'язку між теорією і практикою.

Серед основних чинників, що негативно впливають на мотивацію студентів, можна виділити⁵:

- абстрактність матеріалу – складність уявлення фізичних процесів без наочних прикладів.

- недостатня інтеграція з реальним життям – студентам часто важко побачити практичне застосування знань.

- традиційні методи викладання – переважання лекційного формату без активної участі студентів.

- конкуренція з цифровими технологіями – сучасні студенти звикли до інтерактивності та швидкого зворотного зв'язку.

Подолання проблеми мотивації студентів потребує впровадження нових освітніх підходів, що поєднують навчальний зміст матеріалу із сучасними цифровими інструментами. Використання інтерактивних платформ, таких як Kahoot, дозволяє перетворити процес вивчення фізики у вигляді ігрової форми навчання, де студенти отримують миттєвий результат, змагаються між собою та бачать практичну цінність знань⁶. Мета даної роботи показати ефективність використання Kahoot у викладанні фізики як засобу гейміфікації та підвищення мотивації студентів.

1. Теоретичні засади використання Kahoot

Гейміфікація освітнього процесу передбачає використання ігрових технологій та цифрових платформ для підвищення мотивації й залученості студентів. Сучасні інструменти дозволяють перетворити навчання на інтерактивний досвід, де знання здобуваються через змагання, співпрацю та миттєвий зворотний зв'язок⁷. Це свідчить, що

⁵ Морозова М. Розвиток навчальної мотивації здобувачів вищої освіти. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Державне управління», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка», Серія «Державне управління», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка».* 2022. № 10(12). С. 395–406. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-10\(12\)-395-406](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-10(12)-395-406)

⁶ Özdemir, Osman. (2024). Kahoot! Game-based digital learning platform: A comprehensive meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*. 41. n/a-n/a. 10.1111/jcal.13084. (дата звернення: 26.01.2026).

⁷ Перетяка Н.О. Сучасні методи навчання працівників морської безпеки : тези доповіді Міжнародної конференції «Морська безпека Балто-Чорноморського регіону: виклики та загрози». 23 грудня 2021 року. ОДУВС, Одеса. 2021. С. 314–317. <https://dspace.oduvs.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2abc7d90-703a-4515-bce0-56fd47b927d5/content> https://drive.google.com/file/d/1nn_I_x_zopVg-bRnc_IkcCrWBb-oTxi/view?usp=share_link

цифрові інструменти гейміфікації стають важливим ресурсом для модернізації освітнього процесу, особливо у викладанні таких складних дисциплін, як фізика.

На сьогоднішній день існує велика кількість цифрових платформ, що виконують різні задачі, які можна використати в освітньому процесі. Наведемо порівняльну таблицю цифрових інструментів для гейміфікації навчання у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика платформ для гейміфікації навчання

Платформа	Основні можливості	Формат роботи	Переваги	Обмеження
Kahoot!	Вікторини, тести, опитування	Синхронний (аудиторія, онлайн)	Динаміка, командний дух, миттєвий результат	Потребує стабільного інтернету
Quizizz	Тести з можливістю асинхронного проходження	Синхронний та асинхронний	Детальна аналітика, індивідуальний темп	Менш виражений елемент змагання
Mentimeter	Опитування, голосування, візуалізація відповідей	Синхронний	Інтерактивні презентації, наочність	Обмежені ігрові механіки
Classcraft	Рольова гра з балами, рівнями, нагородами	Тривалий ігровий процес	Формує командну співпрацю, довготривала мотивація	Складність налаштування, потреба у часі
Socrative	Опитування, швидкі тести, формувальне оцінювання	Синхронний	Простота використання, миттєвий зворотний зв'язок	Менш гейміфікований інтерфейс
Google Classroom / Edmodo з ігровими додатками	Управління курсами, інтеграція бейджів, рейтингів	Синхронний та асинхронний	Поєднання навчання й гейміфікації	Ігрові елементи не є базовою функцією

З порівняльної таблиці характеристик платформ для гейміфікації навчання видно, що Kahoot найбільше підходить для швидких інтерактивних занять із фізики, тоді як інші платформи можна використовувати для доповнення або довготривалих навчальних стратегій.

Основою застосування Kahoot є гейміфікація та підхід соціального навчання, який акцентує увагу на колективному засвоєнні знань і розвитку комунікативних навичок: ігрові елементи (бали, рейтинги,

таймери) стимулюють мотивацію й інтерес, а командні вікторини та взаємодія між студентами формують співпрацю й критичне мислення. В результаті платформа поєднує навчання з грою, роблячи засвоєння знань більш доступним і захопливим⁸.

Можливості платформи Kahoot охоплюють різні типи навчальних завдань, гнучкі режими використання та інструменти для аналізу результатів опитування. Кожен тип завдань у Kahoot відповідає конкретним педагогічним цілям, які вказані в таблиці 2.

Таблиця 2

Формат завдання та його освітня мета

Формат завдання у Kahoot	Освітня мета
Quiz (вікторина)	Перевірка знань, розвиток швидкого мислення, формування навички вибору правильної відповіді.
True/False (правда/неправда)	Швидка діагностика базових понять, закріплення фундаментальних знань.
Poll (опитування)	Збір думок студентів, формування критичного мислення, стимулювання дискусії.
Puzzle (пазл)	Розвиток логіки та вміння структурувати інформацію, закріплення алгоритмічного мислення.
Word Cloud (хмара слів)	Виявлення асоціацій, актуалізація ключових понять, розвиток креативності.
Open-ended (відкрите запитання)	Стимулювання творчого мислення, формування навичок аргументації та пояснення.

Дані в таблиці 2 показують, що кожен формат завдання у Kahoot має свою педагогічну цінність і може бути використаний для різних цілей у викладанні фізики.

Наведемо приклади конкретних запитань з фізики з різних тем для кожного формату завдань, для демонстрації практичного застосування у вигляді таблиці 3.

⁸ Білик В., Пан Ахмед Аль-Нашар. Сервіс Kahoot для проведення інтерактивних опитувань здобувачів освіти. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2023. № 2(1). С. 77–85. DOI: 10.46299/j.isjel.20230201.08.

Таблиця 3

Приклади запитань з фізики у Kahoot

Формат завдання	Приклад запитання	Освітня мета
Quiz (вікторина)	Яка сила діє на тіло масою 2 кг при прискоренні 3 м/с ² ? A) 3 Н B) 6 Н C) 9 Н D) 12 Н	Перевірка знань другого закону Ньютона ($F = m \cdot a$)
True/False (правда/неправда)	Енергія фотона залежить від його довжини хвилі. (Правда / Неправда)	Закріплення базових понять квантової фізики
Poll (опитування)	Який розділ фізики найцікавіший? A) Механіка B) Електрика C) Оптика D) Астрономія	Збір думок студентів, формування дискусії
Puzzle (пазл)	Розташуйте етапи проходження світла крізь лінзу: 1) Падіння променя 2) Заломлення 3) Фокусування	Розвиток логічного мислення та розуміння процесів
Word Cloud (хмара слів)	Назвіть асоціації, що виникають зі словом «електрика»	Актуалізація ключових понять, розвиток креативності
Open-ended (відкрите запитання)	Поясніть, чому не можна досягти абсолютного нуля температури.	Формування навичок аргументації та критичного мислення

Приклади, вказані в таблиці 3 показують, як різні формати завдань у Kahoot можна адаптувати для викладання фізики і інтегрувати у будь-яку тему, використовуючи різні формати завдань для перевірки знань, розвитку мислення та мотивації студентів. Ефективне використання платформи Kahoot передбачає створення різних типів запитань, які не лише перевіряють рівень знань з фізики, а й стимулюють мислення студентів.

2. Методика застосування Kahoot у викладанні фізики

При використанні платформи Kahoot у навчальному процесі організація роботи зі студентами може здійснюватися на кількох етапах:

1. Підготовчий етап:

– викладач формулює навчальні цілі та визначає тему заняття;

- створюються інтерактивні завдання у форматі вікторин, опитувань тощо;

- враховується рівень складності запитань та їх відповідність темі.

2. Проведення заняття:

- студенти підключаються до Kahoot через мобільні пристрої або персональні комп'ютери;

- викладач запускає гру у режимі реального часу або пропонує асинхронне проходження завдань;

- в процесі відповіді учасники отримують миттєвий зворотний зв'язок, що стимулює їхню активність та змагання.

3. Аналіз результатів:

- платформа автоматично формує статистику відповідей, що дозволяє викладачу оцінити рівень засвоєння матеріалу;

- виявляються типові помилки та теми, які потребують додаткового пояснення;

- результати вікторини можуть бути використані для формувального оцінювання та корекції навчального процесу.

4. Підсумковий етап:

- викладач узагальнює отримані дані, робить висновки щодо ефективності використання Kahoot;

- студенти отримують можливість обговорити свої результати та сформулювати власні навчальні стратегії.

В результаті, організація навчального процесу з використанням Kahoot забезпечує залученість студентів, оперативний контроль знань і гнучкість навчального процесу. Для наочності етапи дій викладача та студентів подано у вигляді алгоритму в таблиці 4.

З таблиці 4 чітко видно взаємодію викладача та студентів на кожному етапі роботи з Kahoot, роблячи процес організації максимально зрозумілим і структурованим.

Завдяки своїй інтерактивності Kahoot є зручним інструментом для організації як формувального, так і підсумкового оцінювання знань студентів.

В разі формувального оцінювання Kahoot ефективно застосовується для постійного моніторингу рівня засвоєння матеріалу під час навчального процесу. Викладач може проводити короткі інтерактивні тести після пояснення теми; виявляти типові помилки та коригувати пояснення; отримувати миттєвий зворотний зв'язок від студентів; мотивувати учасників завдяки ігровим елементам (рейтинги, бали, нагороди). Таким чином, формувальне оцінювання з Kahoot допомагає адаптувати навчання до потреб групи та кожного студента окремо.

Таблиця 4

Алгоритм організації навчання з Kahoot

Етап	Дії викладача	Дії студентів
Підготовчий	Визначає тему та цілі заняття; створює інтерактивні завдання у Kahoot; налаштовує рівень складності	Готуються до участі, мають доступ до мобільних пристроїв або комп'ютерів
Проведення заняття	Запускає гру у live-режимі або challenge-режимі; пояснює правила; модерує процес	Підключаються до Kahoot; відповідають на запитання; взаємодіють у командному чи індивідуальному форматі
Аналіз результатів	Переглядає статистику відповідей; визначає типові помилки; коригує пояснення	Ознайомлюються з власними результатами; аналізують помилки; ставлять уточнюючі запитання
Підсумковий	Узагальнює дані; робить висновки щодо ефективності; формує рекомендації	Обговорюють опитування; формують власні навчальні стратегії; отримують мотивацію для подальшого навчання

Таблиця 5

Використання Kahoot для формувального та підсумкового оцінювання

Тип оцінювання	Мета	Приклади використання Kahoot
Формувальне	Постійний моніторинг засвоєння матеріалу; корекція навчального процесу; підтримка мотивації	Короткі вікторини після пояснення теми. Опитування для виявлення рівня розуміння. Puzzle-завдання для перевірки алгоритмічного мислення
Підсумкове	Перевірка кінцевого рівня знань; об'єктивне оцінювання результатів; узагальнення навчальних досягнень	Комплексні тести з різними форматами запитань. Використання командного режиму для підсумкових ігор. Експорт результатів для аналізу та внесення у систему оцінювання.

У випадку підсумкового оцінювання Kahoot може бути використаний як інструмент для перевірки кінцевого рівня знань після завершення теми, модуля чи курсу. Платформа дозволяє створювати комплексні тести з різними типами запитань (Quiz, Puzzle, True/False, Open-ended); оцінювати індивідуальні та групові результати; експортувати статистику для подальшого аналізу та внесення у систему оцінювання; забезпечувати прозорість та об'єктивність оцінювання завдяки автоматичній перевірці відповідей.

Для наочності наведемо в таблиці 5 приклади різних типів оцінювання з використанням Kahoot.

Таблиця 5 показує, що Kahoot може бути однаково ефективним як для поточних перевірок знань, так і для підсумкових оцінювань.

Слід зазначити переваги використання Kahoot для оцінювання:

- інтерактивність і залученість студентів;
- швидкість отримання балів та рейтингу;
- можливість поєднання тестових і проблемних завдань;
- розвиток навичок самоконтролю та рефлексії.

Отже, застосування Kahoot дозволяє організувати як формувальне, так і підсумкове оцінювання, роблячи процес перевірки знань більш прозорим, мотивуючим та інтерактивним.

Для впровадження гейміфікації у процес вивчення фізики розроблено короткий чек-лист для викладача з використання платформи Kahoot у процесі оцінювання, який може слугувати практичним інструментом у педагогічній діяльності.

Перед заняттям:

- визначте мету оцінювання (формувальне чи підсумкове);
- підготуйте набір запитань різних форматів (Quiz, True/False, Puzzle, Open-ended);
- перевірте відповідність завдань навчальній програмі та рівню студентів;
- налаштуйте режим роботи (live чи challenge).

Під час заняття:

- запустіть Kahoot та поясніть правила участі;
- слідкуйте за активністю студентів і мотивуйте їх до участі;
- використовуйте командний режим для розвитку співпраці;
- забезпечте миттєвий зворотний зв'язок після кожного запитання.

Після заняття:

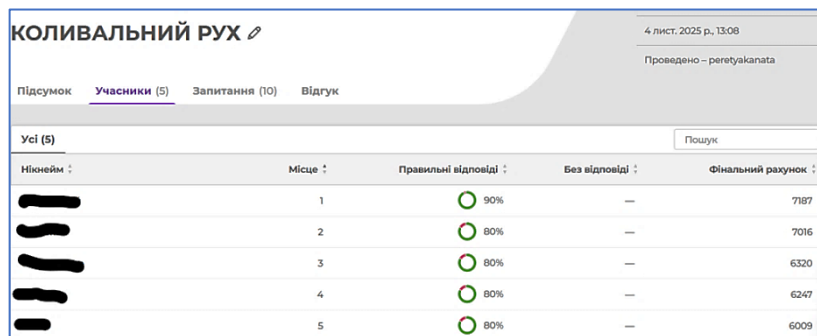
- проаналізуйте статистику відповідей та виявлені помилки;
- використовуйте результати для корекції навчального процесу;
- екпортуйте дані для внесення у систему оцінювання;

– обговоріть зі студентами їхні відповіді та сформулюйте рекомендації.

Вказаний чек-лист допоможе викладачеві швидко організувати роботу з Kahoot і зробити оцінювання прозорим, інтерактивним та мотивуючим.

3. Практичні результати та аналіз ефективності Kahoot

Практика використання Kahoot при вивченні дисципліни «Фізика і астрономія» у навчальних групах першого і другого курсу Мелітопольського коледжу Таврійського Державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного показує, що інтерактивні ігрові технології значно підвищують мотивацію студентів та якість засвоєння матеріалу (рис. 1). З міркувань безпеки у час воєнного стану прізвища студентів не зазначаються.



КОЛИВАЛЬНИЙ РУХ					4 лист. 2025 р., 13:08
Підсумок <u>Учасники (5)</u> Запитання (10) Відгук					Проведено – perehykanata
Усі (5)					Пошук
Ініціали	Місце	Правильні відповіді	Без відповіді	Фінальний рахунок	
■■■■■	1	90%	—	7187	
■■■■■	2	80%	—	7016	
■■■■■	3	80%	—	6320	
■■■■■	4	80%	—	6247	
■■■■■	5	80%	—	6009	

Рис. 1. Звіт Kahoot на тему «Коливальний рух»

Як видно зі звіту Kahoot «Коливальний рух» всі студенти добре опанували матеріал теми, про що свідчить високий відсоток правильних відповідей. Нажаль, не всі студенти мали змогу прийняти участь в опитуванні наживо в live-режимі з технічних причин. Але в них є змога пройти опитування індивідуально, за наявності електрики та Інтернету в challenge-режимі. Для цього необхідно створити призначений Kahoot (рис. 2) та надати посилання, наприклад, в Telegram-канал групи.

З власного досвіду викладача фізики і астрономії можна відзначити такі переваги використання Kahoot для опитування:

1. Активізація студентів:

– менш активні учасники також залучаються до роботи завдяки ігровому формату, адже формат гри знімає психологічні бар'єри;

Призначення кахутів

Створи кахут, який можна проходити у власному темпі, із запитаннями та відповідями, що відображаються на пристрої учасника. Ідеально підходить під час подорожі або для тих, хто не може приєднатися до кахуту наживо.

[Докладніше](#)

Створити призначений кахут

Учасники повинні завершити до:

Дата

Час

Параметри

Таймер запитання ?	ТАК
Випадковий порядок відповідей ?	ТАК
Генератор нікнеймів ?	ТАК
Ліміт учасників: 10 Змінити план, щоб збільшити ліміт	

Рис. 2. Призначення Kahoot в challenge-режимі

– змагальний формат підвищує рівень мотивації та активності студентів.

2. Підвищення якості навчання:

– студенти швидше запам'ятовують матеріал завдяки його повторенню у формі гри;

– використання різних типів завдань (Quiz, Puzzle, True/False) допомагає закріпити як базові знання, так і складні концепції.

3. Розвиток співпраці:

– у командному режимі студенти вчаться працювати разом, узгоджувати відповіді та аргументувати свою позицію;

– розвиток співпраці сприяє формуванню комунікативних та соціальних навичок.

4. Аналітика та зворотний зв'язок:

– викладачі отримують детальну статистику відповідей, що дозволяє швидко визначати слабкі місця у знаннях групи;

– студенти бачать власні показники та можуть оцінити прогрес опанування матеріалу.

5. Емоційний ефект:

– атмосфера гри створює позитивний настрій на занятті;

– знижується рівень стресу під час перевірки знань, адже оцінювання відбувається у невимушеній формі.

Отже, досвід застосування Kahoot у навчальних групах підтверджує його ефективність як інструменту інтерактивного навчання, що поєднує перевірку знань, розвиток навичок співпраці та формування позитивного емоційного середовища.

Для того, щоб Kahoot був максимально ефективним, наведемо короткі рекомендації для викладачів щодо його застосування.

1. Поєднуйте формати запитань. Використовуйте не лише класичні вікторини (Quiz), а й Puzzle, True/False та Open-ended. Це допоможе перевіряти як базові знання, так і аналітичні навички студентів.

2. Використовуйте Kahoot на різних етапах заняття:

- на початку – для актуалізації знань (короткі опитування).
- у процесі – для формувального оцінювання (вікторини після пояснення теми).

- наприкінці заняття – для підсумкового тестування (комплексні завдання).

3. Забезпечуйте зворотний зв'язок і мотивацію. Обговорюйте результати після гри, пояснюйте типові помилки, заохочуйте студентів до співпраці. Використовуйте рейтинги та командні режими для підвищення інтересу.

В результаті, Kahoot може бути використаний як повноцінна інтерактивна платформа для навчання, мотивації та розвитку мислення студентів.

Дані порівняльного аналізу рівня засвоєння через Kahoot з традиційними методами навчання наведено у вигляді таблиці 6.

Таблиця 6

Порівняння рівня засвоєння матеріалу з традиційними методами

Метод	Характеристика	Рівень засвоєння
Традиційні (лекції, конспектування, письмові роботи)	Студенти переважно пасивні слухачі; контроль знань потребує часу; мотивація залежить від дисципліни	Засвоєння поступове, часто поверхове; прогалини у знаннях виявляються із запізненням
Kahoot (інтерактивні вікторини, опитування, пазли)	Активна участь студентів; миттєвий зворотний зв'язок; змагальний формат підвищує мотивацію; автоматична статистика	Вищий рівень залученості; швидке виявлення прогалин; краще запам'ятовування та позитивний емоційний фон

Порівняльний аналіз представлений в таблиці 6 показує, що Kahoot не замінює традиційні методи, але доповнює їх, створюючи інтерактивне середовище, де студенти краще засвоюють матеріал завдяки активній участі, миттєвому зворотному зв'язку та ігровій мотивації, роблячи процес навчання більш інтерактивним і результативним.

Тому для оптимального поєднання традиційних методів та Kahoot необхідне створення балансу між класичним і сучасним підходом. Традиційні методи – це системність і глибина подачі навчального

матеріалу. Лекції, конспектування та класичні завдання забезпечують фундаментальне розуміння теорії та формують академічну дисципліну. Цифрова ігрова платформа Kahoot це інтерактивність і мотивація до навчання. Інтерактивні вікторини та ігрові елементи активізують студентів, допомагають швидко перевіряти знання та створюють позитивний емоційний фон. Поєднання вказаних методів призведе до балансу ефективності. Так, використання Kahoot для формуального та підсумкового оцінювання у поєднанні з традиційними методами дозволяє одночасно досягати глибини знань і високої залученості студентів. Отже, оптимальна стратегія викладання фізики полягає у комбінації класичних підходів із сучасними інтерактивними інструментами, що забезпечує повноцінний розвиток як академічних, так і практичних навичок студентів.

Використання інтерактивних платформ, таких як Kahoot, сприяє формуванню внутрішньої мотивації та підвищенню навчальної активності студентів у сучасному освітньому середовищі. Важливо підкреслити основні аспекти впливу Kahoot на мотивацію та активність студентів.

1. Підвищення мотивації:

- ігровий формат Kahoot створює атмосферу змагання, що стимулює студентів до активної участі;
- рейтинги та бали мотивують навіть тих, хто зазвичай пасивний на заняттях;
- миттєвий результат викликає відчуття досягнення та підсилює внутрішню мотивацію.

2. Активність у навчальному процесі:

- студенти активно відповідають на запитання, що зменшує кількість пасивних учасників;
- командний режим сприяє співпраці та розвитку комунікативних навичок;
- формат швидких запитань і відповідей підтримує динаміку заняття та запобігає втраті уваги.

3. Емоційний ефект:

- атмосфера гри знижує рівень стресу під час перевірки знань;
- позитивні емоції сприяють кращому запам'ятовуванню матеріалу;
- студенти відчують задоволення від процесу навчання, що формує позитивне ставлення до предмета.

4. Освітній результат

- зростає рівень залученості та відповідальності за власне навчання;

- викладач отримує більш об'єктивну картину активності групи;
- студенти швидше виявляють прогалини у знаннях і прагнуть їх заповнити.

Отже, використання цифрової ігрової платформи Kahoot позитивно впливає на мотивацію та активність студентів, перетворюючи навчальний процес на інтерактивний і захопливий.

Для наочності зведемо в таблицю 7 фактори, що впливають на результати навчання і підвищують мотивацію студентів до вивчення дисципліни.

Таблиця 7

Результати впливу Kahoot

Фактор	Вплив	Результат
Ігровий формат	Створює атмосферу змагання та зацікавленості	Зростає мотивація, студенти охоче беруть участь
Миттєвий зворотний зв'язок	Дає швидке розуміння рівня знань	Студенти бачать власний прогрес, викладач коригує пояснення
Командний режим	Сприяє співпраці та комунікації	Розвиток соціальних і комунікативних навичок
Позитивні емоції	Знижують стрес під час перевірки знань	Краще запам'ятовування та позитивне ставлення до предмета
Динаміка занять	Підтримує увагу та активність	Зменшується кількість пасивних учасників, підвищується залученість

Дані аналізу факторів, що впливають на результати навчання і підвищують мотивацію студентів до вивчення дисципліни показують, що Kahoot впливає не лише на мотивацію, а й на активність та якість навчання, створюючи інтерактивне середовище.

Наведемо дані, як мотивація через Kahoot трансформується у навчальні результати завдяки впливу на мотивацію та активність студентів у вигляді таблиці 8.

Навчальні результати використання Kahoot показують, що мотивація, створена інтерактивною платформою, природно переходить у активність студентів, а активність студентів трансформується у реальні навчальні показники.

Під час запровадження платформи Kahoot у процес вивчення дисципліни «Фізика і астрономія» в Мелітопольському коледжі Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного було зафіксовано низку недоліків. Далі подано їх характеристику та запропоновано можливі шляхи подолання.

Таблиця 8

Навчальні результати використання Kahoot

Етап	Суть	Освітній ефект
Мотивація	Ігровий формат, рейтинги, миттєвий зворотний зв'язок	Студенти зацікавлені, прагнуть брати участь
Активність	Відповіді на запитання, командна співпраця, динаміка занять	Зростає залученість, зменшується пасивність
Результат	Позитивні емоції, швидке виявлення прогалин, краща пам'ять	Ефективне засвоєння знань, розвиток критичного мислення

1. Технічні труднощі.

– Проблема: нестабільне інтернет-з'єднання, перебої з електропостачанням або відсутність гаджетів у студентів.

– Шляхи подолання: забезпечення резервних варіантів (офлайн-завдання, друковані матеріали); використання мобільних телефонів як альтернативи комп'ютерам; попередня перевірка технічних умов перед заняттям; опитування в challenge-режимі.

2. Психологічні бар'єри.

– Проблема: окремі студенти відчувають стрес через змагальний формат або бояться помилитися.

– Шляхи подолання: використання командного режиму для зниження індивідуального тиску; акцент на навчальній цінності гри, а не лише на результатах; створення доброзичливої атмосфери; опитування в challenge-режимі.

3. Обмеження змісту.

– Проблема: складні теми важко адаптувати у формат коротких запитань Kahoot.

Шляхи подолання: комбінування Kahoot із традиційними методами (лекції, практичні завдання); використання відкритих запитань для розвитку критичного мислення; поступове ускладнення завдань.

4. Організаційні труднощі.

– Проблема: велика кількість студентів у групі може ускладнити контроль процесу.

– Шляхи подолання: поділ групи на менші команди; використання асинхронного режиму challenge; аналіз результатів після заняття замість одночасного контролю.

5. Питання оцінювання.

– Проблема: ризик сприйняття Kahoot лише як гри, а не серйозного інструменту оцінювання.

– Шляхи подолання: інтеграція результатів Kahoot у систему оцінювання; пояснення студентам, що вікторини є частиною навчального процесу; використання статистики для об'єктивного аналізу знань.

Попри окремі труднощі, Kahoot залишається ефективним інструментом, якщо комбінувати його з традиційними методами, враховуючи психологічні особливості студентів та забезпечуючи технічну готовність.

Наведемо дані щодо виявлених недоліків запровадження платформи Kahoot у процес вивчення дисципліни «Фізика і астрономія», причини виникнення та шляхів їх подолання у вигляді таблиці 9.

Таблиця 9

Недоліки використання Kahoot

Недоліки	Причина	Шляхи подолання
Технічні проблеми	Нестабільний інтернет, відсутність пристроїв	Використання мобільних телефонів; попередня перевірка технічних умов; опитування в challenge-режимі
Психологічні бар'єри	Стрес через змагальний формат, страх помилок	Командний режим; акцент на навчальній цінності гри; створення доброзичливої атмосфери; challenge-режим
Обмеження змісту	Складні теми важко адаптувати у короткі запитання	Комбінування з традиційними методами; використання відкритих запитань; поступове ускладнення завдань
Організаційні труднощі	Велика кількість студентів у групі	Поділ на команди; асинхронний режим challenge; аналіз результатів після заняття
Питання оцінювання	Ризик сприйняття Kahoot лише як гри	Інтеграція результатів у систему оцінювання; пояснення значення вікторин; використання статистики для аналізу знань

З таблиці 9 видно, що більшість недоліків можна подолати завдяки комбінації технічних рішень, педагогічних прийомів та правильного позиціонування Kahoot як інструменту навчання. Коли викладач забезпечує технічну готовність, комбінує ігрові формати з традиційними методами та створює доброзичливу атмосферу, студенти сприймають Kahoot не лише як гру, а як серйозний освітній інструмент. Це дозволяє перетворити потенційні труднощі застосування Kahoot на інструменти розвитку ефективних способів навчання студентів.

Високої ефективності набуває використання Kahoot у змішаному та дистанційному навчанні, яке полягає у наступному.

1. Змішане навчання (blended learning):

- Kahoot використовується як інтерактивний інструмент під час аудиторних занять і онлайн-сесій;

- студенти можуть проходити тести у режимі challenge поза класом, що дозволяє перевіряти знання у власному темпі;

- викладачі мають змогу інтегрувати Kahoot у програмне середовище, яке використовується для організації, проведення та контролю освітнього процесу (Moodle, Google Classroom), забезпечуючи безперервність навчального процесу;

- поєднання традиційних пояснень і цифрових вікторин створює баланс між класичними та сучасними методами навчання.

2. Дистанційне навчання (online learning):

- Kahoot забезпечує синхронну взаємодію під час навчання на онлайн-платформах Zoom, Microsoft Teams, підтримуючи активність студентів;

- використання мобільних пристроїв робить участь доступною незалежно від місця перебування;

- миттєвий зворотний зв'язок дозволяє викладачам швидко оцінювати рівень засвоєння матеріалу навіть у віддалених групах;

- гейміфікація знижує відчуття ізоляції та сприяє формуванню спільноти у віртуальному середовищі.

3. Переваги для форматів як змішаного, так і дистанційного навчання:

- гнучкість: студенти можуть навчатися у зручний час та місці;

- мотивація: ігровий формат підтримує інтерес навіть у дистанційних умовах навчання;

- аналітика: викладач отримує статистику незалежно від форми навчання;

- інклюзивність: Kahoot дозволяє залучати студентів із різними рівнями підготовки та формами навчання.

Таким чином, цифрова платформа Kahoot ефективно інтегрується як у змішану, так і в дистанційну форму навчання.

Як онлайн-платформа, Kahoot має широкі можливості для інтеграції з цифровими освітніми системами. Розглянемо варіанти такої інтеграції.

1. Інтеграція з системами управління навчанням:

- Kahoot легко інтегрується з Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams;

- викладачі можуть додавати вікторини як частину курсу, а дані автоматично зберігаються у системі;

– такий формат забезпечує безперервність навчального процесу та централізоване оцінювання.

2. Використання у відеоконференціях:

– платформи Zoom, Microsoft Teams, Google Meet дозволяють запускати Kahoot під час онлайн-лекцій;

– студенти відповідають у реальному часі, що підтримує активність навіть у дистанційному форматі;

– викладач може демонструвати статистику відповідей безпосередньо на екрані одразу після закінчення вікторини.

3. Інтеграція з мобільними додатками:

– Kahoot доступний на смартфонах і планшетах, що робить його універсальним для студентів із різними гаджетами;

– Kahoot не потребує інсталяції програми, не завантажує пам'ять гаджета.

4. Використання з хмарними сервісами:

– дані опитування можна експортувати у Google Sheets чи Excel для подальшого аналізу та створення детальних звітів, простеження динаміки групи та вистежування прогресу студентів.

5. Інтеграція з соціальними мережами та комунікаційними платформами:

– викладачі можуть поширювати посилання на Kahoot через соціальні мережі та месенджери (Facebook, Telegram, Viber) чи корпоративні чати, створюючи активні посилання, що спрощує доступ до завдань і підвищує залученість студентів.

Таким чином інтеграція платформи Kahoot з іншими цифровими платформами робить його гнучким інструментом, який можна використовувати у різних форматах навчання – від аудиторних занять до дистанційних курсів. Це забезпечує зручність, мобільність та ефективність як для викладачів, так і для студентів. Можливості інтеграції ігрової платформи Kahoot з іншими цифровими платформами наведено у таблиці 10.

З таблиці 10 видно, що інтеграція Kahoot з іншими цифровими платформами забезпечує легку адаптацію до різних форматів навчання та значно розширює його функціональні можливості. У поєднанні з Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams він стає частиною системного навчального процесу, а використання у відеоконференціях Zoom, Microsoft Teams, Google Meet забезпечує інтерактивність у дистанційному форматі. Мобільні додатки та хмарні сервіси роблять Kahoot доступним освітнім інструментом, дозволяючи аналізувати рейтинг та відстежувати прогрес студентів. Соціальні мережі та месенджери спрощують поширення завдань і підвищують залученість

Інтеграція Kahoot з іншими цифровими платформами

Платформа	Можливості інтеграції	Переваги
Moodle, Google Classroom, MS Teams	Додавання вікторин у курси; автоматичне збереження результатів	Централізоване оцінювання; безперервність навчального процесу
Відеоконференції (Zoom, MS Teams, Meet)	Запуск Kahoot під час онлайн-лекцій; демонстрація статистики	Підтримка активності; інтерактивність у дистанційному форматі
Мобільні додатки (iOS, Android)	Доступ до Kahoot зі смартфонів і планшетів	Універсальність; можливість використання в будь-якому місці
Хмарні сервіси (Google Sheets, Excel)	Експорт результатів для аналізу	Детальні звіти; відстеження прогресу студентів
Соцмережі та месенджери (Viber, Telegram, Facebook)	Поширення активних посилань на вікторини	Простий доступ; підвищення залученості студентів

студентів. В результаті, легка інтеграція перетворює Kahoot на універсальний інструмент сучасної освіти, який легко адаптується до різних умов і форматів навчання.

Аналіз використання цифрової платформи Kahoot при викладанні дисципліни «Фізика і астрономія» в Мелітопольському коледжі Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного дає змогу сформулювати рекомендації для викладачів щодо оптимального застосування платформи Kahoot в навчальному процесі.

1. Планування та підготовка:

- використовуйте Kahoot комплексно з традиційними методами викладання матеріалу;
- добирайте запитання відповідно до рівня підготовки студентів, поступово ускладнюючи їх;

- перевіряйте технічні умови (інтернет, гаджети) перед заняттям.

2. Баланс між традиційними та інтерактивними методами:

- поєднуйте Kahoot із лекціями, практичними завданнями та дискусіями;

- використовуйте вікторини для формувального оцінювання, а традиційні методи – для глибокого опрацювання матеріалу;

- застосовуйте Kahoot як інструмент повторення та узагальнення.

3. Мотивація та залучення студентів:

- використовуйте командний режим, щоб зменшити індивідуальний стрес і підвищити співпрацю студентів;
- пояснюйте студентам навчальну цінність гри, щоб уникнути сприйняття Kahoot лише як розваги;
- заохочуйте студентів до обговорення результатів після гри.

4. Оцінювання та аналітика:

- інтегруйте дані опитування Kahoot у систему оцінювання, щоб підкреслити його значення;
- використовуйте статистику відповідей для корекції навчального процесу;
- аналізуйте типові помилки, щоб адаптувати пояснення.

5. Гнучкість та інновації:

- використовуйте різні формати запитань доступних на платформі;
- застосовуйте Kahoot у змішаному та дистанційному навчанні;
- експериментуйте з інтеграцією Kahoot у систему управління навчанням та відеоконференції.

Як показано вище, оптимальне використання Kahoot полягає у його поєднанні з традиційними методами навчання, ретельному плануванні занять та застосуванні аналітики для вдосконалення освітнього процесу.

Задля ілюстрації практичного ефекту від застосування Kahoot рекомендації для викладачів систематизовано у таблиці 11.

Таблиця 11

Практичний ефект від застосування Kahoot

Рекомендація	Практичний ефект
Плануйте Kahoot як частину заняття	Вікторини органічно вписуються у структуру уроку, підтримуючи логіку навчального процесу
Добирайте рівень складності запитань	Студенти поступово засвоюють матеріал, не відчуваючи перевантаження чи демотивації
Поєднуйте з традиційними методами	Забезпечується баланс між глибиною знань і інтерактивністю
Використовуйте командний режим	Знижується індивідуальний стрес, зростає співпраця та комунікація
Інтегруйте дані опитування у систему оцінювання	Студенти сприймають Kahoot як освітній інструмент, а викладач отримує об'єктивну статистику
Експериментуйте з форматами запитань	Розвиваються різні навички: від базових знань до критичного мислення
Застосовуйте у змішаному та дистанційному навчанні	Підтримується активність і мотивація незалежно від формату занять

Таблиця 11 показує, що оптимальне застосування Kahoot полягає у балансі між інтерактивністю та академічною глибиною, а також у грамотному використанні його можливостей для мотивації та оцінювання. Kahoot стає ефективним педагогічним інструментом тоді, коли його застосування є продуманим і збалансованим. Викладачі, які інтегрують вікторини у структуру занять, поєднують їх із традиційними методами та використовують аналітику результатів, отримують не лише активність студентів, а й глибше засвоєння матеріалу. Гейміфікація знижує стрес, підвищує мотивацію та формує позитивне ставлення до навчання. У результаті Kahoot перетворюється на універсальний інструмент сучасної освіти, що підтримує якість і динаміку навчального процесу.

Показники освітнього впливу ефективного застосування цифрової платформи Kahoot систематизовано у таблиці 12.

Таблиця 12

Освітні результати оптимального застосування Kahoot

Оптимальне застосування Kahoot	Ефект	Освітній результат
Планування та інтеграція в структуру заняття	Логічна послідовність, органічне використання	Підвищення якості навчального процесу
Поєднання з традиційними методами	Баланс між глибиною знань і інтерактивністю	Комплексне засвоєння матеріалу
Використання командного режиму	Зниження стресу, розвиток співпраці	Формування комунікативних навичок
Інтеграція результатів у систему оцінювання	Об'єктивність та прозорість	Підвищення відповідальності студентів
Апробація форматів запитань	Різноманітність навчальних завдань	Розвиток критичного мислення
Застосування у змішаному та дистанційному навчанні	Гнучкість і доступність	Збереження мотивації студентів незалежно від форми навчання

Наведені в таблиці 12 освітні результати оптимального застосування Kahoot ілюструють, що ефективне використання платформи Kahoot перетворюється на освітній інструмент який безпосередньо сприяє його результативності, що одночасно стимулює мотивацію, активність і поглиблення знань студентів.

ВИСНОВКИ

За результатами власного дослідження доведено ефективність цифрової платформи Kahoot як сучасного освітнього інструменту гейміфікації навчання, що поєднує інтерактивність, мотивацію до навчання та аналітику результатів. Використання Kahoot у традиційних, змішаних та дистанційних форматах сприяє підвищенню активності студентів, формуванню позитивного ставлення до навчання та розвитку співпраці. Попри окремі труднощі – технічні, психологічні чи організаційні – ефективне планування заняття, інтеграція з іншими цифровими платформами та баланс із класичними методами навчання дозволяють перетворити Kahoot на універсальний освітній інструмент. У результаті він забезпечує не лише зацікавленість і залученість студентів, а й реальне поглиблення знань та формування компетентностей студентів.

Kahoot має важливе значення для підвищення якості викладання фізики, адже поєднує мотивацію та активність студентів, аналітику результатів в одному інструменті: ігровий формат робить складні теми більш доступними та цікавими, студенти активно залучаються до процесу навчання, швидко перевіряють засвоєння ключових понять і отримують миттєвий зворотний зв'язок, а викладачі можуть аналізувати типові помилки й коригувати пояснення матеріалу; у результаті фізика сприймається не як складний теоретичний предмет, а викликає зростання інтересу до фізичних законів.

Подальші дослідження полягають в аналізі впливу гейміфікації на довготривале засвоєння знань і дослідження ефективності Kahoot для різних дисциплін. Перспективним також є використання аналітики результатів Kahoot для персоналізації навчання й адаптації матеріалу до індивідуальних потреб студента.

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається проблематика цифрової трансформації навчального процесу у технічній освіті, зокрема викладання фізики. Підкреслено, що традиційні методи навчання часто не забезпечують достатньої мотивації студентів через абстрактність матеріалу, слабку інтеграцію з реальним життям та конкуренцію з сучасними цифровими технологіями. Запропоновано використання інтерактивної платформи Kahoot як інструменту гейміфікації навчання, що сприяє формуванню критичного мислення, комунікації й співпраці студентів. Теоретичні засади застосування Kahoot базуються на використанні ігрових елементів для підвищення мотивації до навчання. Методика впровадження платформи передбачає етапи підготовки, проведення

занять, аналізу результатів та підсумкового оцінювання. Практичні результати дослідження в студентських групах коледжу показали зростання активності студентів, підвищення якості засвоєння матеріалу, розвиток навичок співпраці та позитивний емоційний ефект від вивчення дисципліни. Kahoot надає можливість швидко аналізувати типові помилки студентів й коригувати навчальний процес. Порівняльний аналіз із традиційними методами підтвердив вищий рівень залученості та ефективності навчання з використанням Kahoot. Це свідчить що платформа довела свою універсальність як освітній інструмент інтерактивного навчання, мотивації та оцінювання студентів у технічній освіті.

Література

- 1 Перетяка Н.О. Аналіз використання освітньої платформи Moodle. *Herald pedagogi. Nauki i praktyki*, 2022. Vol. 72. Pp. 18–26. URL: http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/121_03_ii_2022.pdf
- 2 Брюховецька І., Захарова Г., Силенко Ю. Роль педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх спеціалістів у контексті цифрової трансформації освіти. *Проблеми освіти*. 2025. № 2(103). С. 332–350. DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21>
- 3 Rosero, Xiomara & Inga Ortega, Esteban. (2025). Transforming Inclusive Education Through Gamification and Active Learning Strategies. *Information*. 16. 753. 10.3390/info16090753.
- 4 Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році : Освітній навігатор Міністерства освіти і науки України №1/16828-25 від 13 серпня 2025 р. Київ : МОН України, 2025. 46 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/689/c85/369/689c85369d426859143135.pdf> (дата звернення: 26.01.2026).
- 5 Морозова М. Розвиток навчальної мотивації здобувачів вищої освіти. *Наукові інновації та передові технології. Серія «Державне управління», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка», Серія «Державне управління», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»*. 2022. № 10(12). С. 395–406. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-10\(12\)-395-406](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-10(12)-395-406)
- 6 Özdemir, Osman. (2024). Kahoot! Game-based digital learning platform: A comprehensive meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*. 41. n/a-n/a. 10.1111/jcal.13084.

7 Перетяка Н.О. Сучасні методи навчання працівників морської безпеки : тези доповіді Міжнародної конференції «*Морська безпека Балто-Чорноморського регіону: виклики та загрози*». 23 грудня 2021 року. ОДУВС, Одеса. 2021. С. 314–317. <https://dspace.oduvs.edu.ua/server/api/core/bitstreams/2abc7d90-703a-4515-bce0-56fd47b927d5/content>

8 Білик В., Пан Ахмед Аль-Нашар. Сервіс Kahoot для проведення інтерактивних опитувань здобувачів освіти. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2023. № 2(1). С. 77–85. DOI: 10.46299/j.isjel.20230201.08

Information about the author:

Peretiaka Nataliia Oleksandrivna,

PhD, Associate Professor, Physics teacher

Melitopol College of Dmytro Motornyi Tavria State

Agrotechnological University

10, Dobrolyubova str., Zaporizhzhia, Ukraine, 69006

АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

Попова О. І., Лесик А. С.

ВСТУП

Сучасна система вищої педагогічної освіти в Україні функціонує в режимі глибоких трансформацій, зумовлених євроінтеграційними процесами, цифровізацією освітнього простору та впровадженням компетентнісної парадигми навчання. Відповідно до Стандарту вищої освіти другого (магістерського) рівня галузі знань 01 Освіта Педагогіка, спеціальності 013 Початкова освіта підготовка майбутніх фахівців передбачає сформованість здатності до науково-дослідницької діяльності, критичного аналізу освітніх явищ, академічного письма та використання результатів досліджень у професійній практиці¹.

Концептуальні засади Нової української школи акцентують увагу на вчителів як агентів змін, здатному до педагогічної рефлексії, інноваційної діяльності та науково обґрунтованого прийняття професійних рішень. У цьому контексті дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкових класів розглядається як інтегративна характеристика, що поєднує аналітичне мислення, уміння працювати з джерелами, здійснювати педагогічні спостереження, формувати висновки та дотримуватися принципів академічної доброчесності².

Важливу роль у забезпеченні якості підготовки здобувачів вищої освіти відіграють підходи, закладені в діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, де серед ключових критеріїв оцінювання освітніх програм визначено формування академічної культури, розвиток автономності здобувачів, дотримання стандартів академічної доброчесності та залучення студентів до науково-дослідницької діяльності.

¹ Стандарт вищої освіти другого (магістерський) рівня (далі – Стандарт) галузі знань 01 Освіта Педагогіка, спеціальності 013 Початкова освіта. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2024/08.04.2024/013.Pochatkova.osvita-mahistr-480.vid%2008.04.2024.pdf>

² Концепція Нової української школи <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

У цьому аспекті академічна культура розглядається не лише як ціннісна основа університетського середовища, а як важливий педагогічний ресурс підвищення ефективності дослідницького навчання³.

Актуальність проблеми посилюється в контексті дистанційного навчання, яке стало стійкою формою організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Дистанційний формат загострює проблеми формалізації навчально-дослідної діяльності, зниження якості академічної комунікації, труднощів у формуванні культури академічного письма та підвищених ризиків порушення академічної доброчесності. За таких умов саме академічна культура постає як педагогічна умова, що забезпечує усвідомлене включення здобувачів у дослідницьку діяльність, відповідальність за результати власної навчальної праці та дотримання етичних норм наукового пошуку.

У наукових працях вітчизняних учених (Г. Хоружий, О. Семенов, І. Пак, М. Вовк, О. Фендик та інші) академічна культура розглядається у зв'язку з формуванням академічної доброчесності, культури наукового мислення, академічного письма та професійної ідентичності майбутнього педагога. Дослідницьке навчання обґрунтовується як ефективний підхід до розвитку пізнавальної активності, автономності та рефлексивних умінь здобувачів вищої освіти. Водночас у сучасних розвідках недостатньо уваги приділено цілісному осмисленню академічної культури саме як педагогічної умови формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів початкової освіти в дистанційному навчанні, що зумовлює потребу в подальшому теоретичному аналізі й педагогічному обґрунтуванні означеної проблеми.

Таким чином, актуальність дослідження визначається сучасними вимогами до підготовки майбутніх учителів початкової школи, нормативними орієнтирами розвитку вищої освіти, викликами дистанційного навчання та необхідністю наукового осмислення ролі академічної культури у формуванні дослідницької компетентності здобувачів магістерського рівня.

Об'єкт дослідження – процес формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів початкової освіти у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – академічна культура як педагогічна умова формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів початкової освіти в дистанційному навчанні.

³ Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Аргюхова. Київ : Таксон, 2016. 234 с. URL: https://library.kpi.kharkov.ua/files/new_postupleniya/achesn.pdf (дата звернення: 28.12.2025).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати роль академічної культури як педагогічної умови формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів початкової освіти в умовах дистанційного навчання.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати сутність академічної культури в контексті сучасної вищої педагогічної освіти.

2. Розкрити зміст і структуру дослідницької компетентності майбутніх магістрів початкової освіти.

3. Обґрунтувати особливості формування дослідницької компетентності в умовах дистанційного навчання.

4. Визначити академічну культуру як педагогічну умову ефективного формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів початкової освіти.

Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний, культурологічний та аксіологічний підходи. У процесі використано теоретичні методи аналізу й синтезу наукових джерел, порівняльно-педагогічний та структурно-функційний аналіз, що дало змогу розкрити сутність і структуру академічної культури, дослідницької компетентності майбутніх учителів. Для формулювання висновків застосовано методи узагальнення, систематизації та наукової інтерпретації.

Наукова новизна дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні академічної культури як педагогічної умови формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів початкової освіти в дистанційному навчанні. У роботі уточнено змістовий зв'язок між академічною культурою та дослідницьким навчанням у контексті цифрової трансформації вищої педагогічної освіти, акцентовано на ролі академічної доброчесності, академічного письма й культури наукової комунікації у вдосконаленні дослідницької компетентності здобувачів магістерського рівня.

Практична значущість дослідження полягає в можливості використання отриманих теоретичних положень у процесі організації дистанційного навчання майбутніх магістрів початкової освіти, зокрема під час розроблення та реалізації освітніх компонентів дослідницького спрямування, удосконалення курсів з академічної культури та академічної доброчесності, а також у діяльності викладачів і гарантів освітніх програм щодо підвищення якості підготовки здобувачів вищої освіти.

1. Академічна культура в системі якості вищої освіти: зміст, складники, доброчесність

Зарубіжні вчені досліджували проблему в кількох аспектах, а саме: опису норми, ролі, цінності та механізми відтворення академічного середовища (Becher & Trowler / Bourdieu / Clark / Boyer; встановлення практичної площини академічної культури (ICAI / Bretag / Gallant / McCabe et al. / Eaton); визначення ролі вчителя як носія академічної культури, його професійної соціалізації (Shulman), спільноти практики (Wenger), підготовки педагога (Darling-Hammond & Bransford), рефлексивності (Zeichner & Liston) тощо.

Проблема формування академічної культури особистості посідає чільне місце в дослідженнях українських учених у галузі філософії освіти, педагогіки та психології. Так, морально-етичні засади академічної культури розкрито в дослідженнях І. Беха⁴, Г. Васяновича⁵, у яких акцент зроблено на виховному потенціалі академічної доброчесності, відповідальності педагога, чесності в оцінюванні та особистісному прикладі вчителя як носія академічних цінностей.

У наукових працях В. Кременя, В. Андрушенка, С. Клепка, О. Лютої О. Дейнеки, Н. Артюхової, Л. Гриценко, К. Дахер та інших академічна культура розглядається як ціннісно-нормативний феномен, що визначає зміст і спрямованість освітньо-наукової діяльності університетської спільноти. Дослідники обґрунтовують її роль як системоутворювального чинника якості вищої освіти, наголошуючи на зв'язку академічної культури з інтелектуальною свободою, відповідальністю та науковою етикою⁶.

Значна увага в сучасних українських дослідженнях приділяється академічній доброчесності як практичному вияву академічної культури. У працях О. Єременко, І. Совсун, О. Гончарук, В. Григоренко та інших академічну доброчесність осмислено як комплекс норм і принципів, що регулюють поведінку учасників освітнього процесу, забезпечують довіру до результатів навчання й наукових досліджень та формують відповідальне ставлення до інтелектуальної праці. Автори підкреслю-

⁴ Бех І. Д. Виховання особистості : підручник для студентів вузів. Київ : Либідь, 2008. 848 с.

⁵ Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посібник. Вид. 2-ге, доп. Львів : Норма, 2015. 420 с.

⁶ Люта, О., Дейнека О., Артюхова Н., Гриценко Л., & Дахер К. (2025). Академічна доброчесність як визначальний чинник забезпечення якості вищої освіти. *Socio-Economic Relations in the Digital Society*, 2025, 1(55), 96–105. <https://doi.org/10.55643/ser.1.55.2025.599>.

ють, що академічна доброчесність виходить за межі суто нормативних вимог і має формуватися як усталена ціннісна установка особистості⁷.

Проблеми професійної культури вчителя, у структурі якої виокремлюється й академічний складник, ґрунтовно висвітлено в працях О. Савченко, Н. Бібік, Л. Хомич, В. Токарева, Ю. Панфілова та інших. Учені доводять, що професійна культура майбутнього вчителя має інтегративний характер і охоплює фахову компетентність, педагогічну етику, культуру мовлення, здатність до рефлексії та відповідальне ставлення до результатів власної діяльності. Наголошується на необхідності формування академічної культури саме в процесі університетської підготовки педагогічних кадрів⁸.

Окремий напрям українських досліджень присвячено проблемам академічного мовлення та культури наукової комунікації. У працях Л. Мацько, О. Семеног, О. Попової, А. Лесик, С. Єрмоленко обґрунтовано значення академічного письма, дотримання мовних норм, логічності й аргументованості викладу як необхідних компонентів академічної культури майбутніх педагогів. Доведено, що сформованість культури наукової комунікації є показником професійної зрілості та академічної ідентичності вчителя⁹.

Вагомим напрямом сучасних українських досліджень є вивчення академічної доброчесності як практичного виміру академічної культури. Зокрема, у працях О. Ковриги, І. Пак академічну доброчесність розглянуто як специфічний механізм забезпечення якості вищої освіти в Україні, що ґрунтується на нормативно-правових засадах та сприяє формуванню довіри до результатів освітньої і наукової діяльності. Схожої позиції дотримуються І. Сивоус, Л. Гачак-Величко, О. Фенцик які акцентують увагу на академічній доброчесності як важливому складнику системи підвищення якості освіти у закладах вищої освіти, здатному впливати на формування відповідального ставлення здобувачів до навчання та розвитку їхньої академічної культури.

⁷ Григоренко В. Л. Академічна доброчесність як ціннісний орієнтир формування академічної культури в закладах вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2024, № 1-2. С. 207–219. <https://surl.li/goiskh>

⁸ Токарев В. М., Панфілов Ю. І. Академічна доброчесність у закладах вищої освіти: проблеми реалізації вступу до ЄС. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ»*. Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства. 2024. № 1. С. 46–50. [repository.kpi.kharkov.ua](https://surl.li/kpi.kharkov.ua)

⁹ Семеног О., Вовк М. Академічна культура дослідника в освітньо-культурному просторі університету : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 284 с. URL: <https://surl.li/ejpbkr> (дата звернення: 28.12.2025).

Окрему групу досліджень становлять праці, присвячені аналізу викликів і шляхів упровадження принципів академічної доброчесності у діяльність закладів вищої освіти. Так, В. Токарев окреслює сучасні проблеми реалізації політик академічної доброчесності в ЗВО та пропонує практичні механізми їх подолання через удосконалення внутрішніх нормативних документів, розвиток інституційної культури й підвищення обізнаності учасників освітнього процесу.

У контексті забезпечення якості вищої освіти академічна доброчесність розглядається також як визначальний чинник формування академічної культури здобувачів. У працях О. Лютої наголошується на впливі принципів доброчесності на професійну відповідальність майбутніх фахівців і становлення їхньої академічної ідентичності¹⁰. Аналогічні ідеї висловлює В. Білик, який підкреслює, що академічна чесність є ключовою умовою формування академічної та професійної культури, зокрема майбутніх педагогів¹¹.

Отже, аналіз сучасних українських досліджень засвідчує наявність ґрунтовної теоретичної бази щодо розуміння академічної культури та академічної доброчесності як її невід'ємного складника. Водночас проблема цілеспрямованого формування академічної культури майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки в умовах трансформації університетської освіти потребує подальшого комплексного осмислення.

Особливої актуальності проблема формування академічної культури набуває в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки саме цей фахівець закладає в учнів перші уявлення про цінність знань, чесність навчальної діяльності, відповідальність за результати власної праці. Українські дослідники О. Савченко, Л.Хомич, М. Вашуленко та інші наголошують на тому, що академічна культура вчителя початкових класів має виразний виховний і ціннісно-орієнтаційний потенціал, адже реалізується не лише в науково-дослідницькій діяльності, а й у щоденній педагогічній практиці.

У працях, присвячених професійній підготовці педагогів, підкреслюється, що для майбутнього вчителя початкової школи академічна культура виявляється через сформованість культури педагогічного мовлення, уміння працювати з джерелами, дотримання принципів академічної доброчесності під час виконання навчальних і

¹⁰ Люта, О., Дейнека О., Артюхова Н., Гриценко Л., & Дахер К. (2025). Академічна доброчесність як визначальний чинник забезпечення якості вищої освіти. *Socio-Economic Relations in the Digital Society*, 2025, 1(55), 96-105. <https://doi.org/10.55643/ser.1.55.2025.599>

¹¹ Білик В., Шпильова В., Козинець А. Академічна чесність та її важливість у вищій освіті. *Український журнал прикладної економіки та техніки*. 2024. Том 9. № 3. С. 10–15.

наукових завдань, а також через готовність транслявати ці цінності молодшим школярам. У цьому контексті академічна доброчесність розглядається не лише як вимога до здобувача вищої освіти, а як професійна якість педагога, що безпосередньо впливає на формування освітнього середовища початкової школи.

Таким чином, проблема формування академічної культури майбутніх учителів початкової школи виходить за межі загальноуніверситетського дискурсу й потребує спеціального педагогічного осмислення з урахуванням вікових особливостей учнів, виховної функції початкової освіти та ролі вчителя як першого носія академічних цінностей для дитини.

2. Дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкової школи та специфіка її формування в дистанційному навчанні

Цілком закономірно, що під час здобуття другого рівня вищої освіти магістранти мають оволодіти дослідницькою компетентністю. У працях українських учених вона трактується як інтегративне утворення, що поєднує мотиваційно-ціннісні установки, систему наукових знань, умінь здійснювати пошуково-дослідницьку діяльність і здатність до рефлексії результатів власної роботи.

Окрему групу становлять дослідження, присвячені дослідницькій компетентності майбутніх учителів, зокрема початкової школи. У працях К. Василенко, Т. Ваколі, О. Венгловської дослідницьку компетентність майбутнього вчителя початкових класів визначено як багатокомпонентну структуру, що охоплює мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти. Учені доводять, що її формування має відбуватися системно – у процесі навчальної, науково-дослідницької та педагогічної практики студентів

Сучасні публікації акцентують увагу на тому, що для майбутнього вчителя початкових класів дослідницька компетентність має виразну професійно-педагогічну спрямованість. Вона виявляється в здатності аналізувати освітній процес, добирати та адаптувати методики навчання, здійснювати педагогічні спостереження, мікродослідження, працювати з науковими й методичними джерелами. Як підкреслює Г. Черненко, науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів початкової школи є важливою складовою їхньої фахової підготовки, що забезпечує готовність до інноваційної педагогічної діяльності.

У працях О. Фенцик дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкових класів розглядається в контексті професійної культури педагога та тісно пов'язується з умінням організовувати

пізнавальну діяльність молодших школярів, формувати в них елементи навчального дослідження та критичного мислення¹².

Разом із тим, аналіз сучасних наукових джерел засвідчує, що більшість досліджень зосереджені на формуванні дослідницької компетентності в умовах традиційної аудиторної підготовки. Водночас трансформація освітнього процесу, зумовлена цифровізацією, внутрішнім переміщенням закладів вищої освіти через повномасштабне вторгнення росії й окупацію та широким упровадженням дистанційного навчання, актуалізує потребу в переосмисленні підходів до розвитку дослідницької компетентності майбутніх учителів.

Формат дистанційного навчання змінює характер навчально-дослідницької діяльності магістрантів, розширює можливості використання цифрових ресурсів, онлайн-інструментів, платформ для спільної роботи, але водночас потребує сформованості самостійності, відповідальності, навичок пошукової та аналітичної діяльності. Незважаючи на позитивні результати організації дистанційного навчання в умовах внутрішньо переміщеного закладу вищої освіти, є ризики зниження якості навчально-дослідної діяльності в онлайн-середовищі за відсутності належно сформованої академічної культури. Це зумовлює необхідність розгляду академічної культури не лише як загальноуніверситетської цінності, а як педагогічної умови, що забезпечує ефективне формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів початкової освіти в дистанційному навчанні.

Дослідницька компетентність майбутніх магістрів початкової освіти розглядається нами як інтегративна професійна характеристика, що виявляється в здатності здобувачів здійснювати науково обґрунтований аналіз педагогічних явищ, планувати й реалізовувати елементарні педагогічні дослідження, інтерпретувати та узагальнювати їх результати з урахуванням вимог академічної доброчесності. Вона поєднує знання методології педагогічного дослідження, уміння працювати з науковими джерелами, здійснювати рефлексію власної дослідницької діяльності, а також готовність застосовувати результати наукового пошуку в професійній діяльності вчителя початкової школи. Під час дистанційного навчання дослідницька компетентність набуває особливої значущості, оскільки передбачає високий рівень автономності, відповідальності та сформованої академічної культури як підґрунтя ефективної навчально-дослідної діяльності.

¹² Фенцик О. М. Формування академічної культури студентів у процесі здійснення дослідницької діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2020, № 28. С. 241–244.

3. Педагогічні умови, інструменти та результати формування дослідницької компетентності

Реалізація педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів початкової освіти в дистанційному навчанні потребує цілеспрямованої організації освітнього процесу, що поєднає ціннісні, змістові та діяльнісні компоненти. Особливістю дистанційного навчання є зростання ролі самостійної пізнавальної діяльності здобувачів, що актуалізує значення академічної культури як педагогічної умови ефективного дослідницького навчання. Спинимосся детальніше на характеристиці педагогічних умов, які будуть теоретичною основою нашого педагогічного експерименту.

Першою педагогічною умовою є *формування академічної культури як ціннісно-нормативного підґрунтя дослідницької діяльності*. У дистанційному навчанні ця умова реалізується через системну роботу з академічною доброчесністю, культурою академічного письма та усвідомленим ставленням магістрантів до результатів власної навчально-дослідної діяльності. Залучення майбутніх учителів початкових класів до аналізу проблемних ситуацій, пов'язаних з порушеннями академічних норм, самооцінювання власних текстів, рефлексії щодо відповідальності за інтелектуальний продукт сприяє формуванню етичного мислення, наукової відповідальності та дослідницької автономності.

Другою педагогічною умовою є *організація дослідницько орієнтованого дистанційного освітнього середовища*, що стимулює активну пізнавальну діяльність майбутніх магістрів початкової освіти. Реалізація цієї умови передбачає використання проблемних і пошукових завдань, мікродосліджень, аналізу педагогічних ситуацій із практики початкової школи, а також залучення здобувачів до онлайн-дискусій і взаємооцінювання результатів досліджень. Такі форми роботи сприяють розвитку аналітичного мислення, умінь працювати з науковими джерелами, формулювати висновки та застосовувати результати досліджень у професійній діяльності.

Третьою педагогічною умовою є *педагогічна підтримка автономної та рефлексивної діяльності магістрантів у дистанційному навчанні*. Вона реалізується через наставництво викладача, системний зворотний зв'язок, використання інструментів самооцінювання й рефлексивних завдань. Ведення дослідницьких щоденників, рефлексивних звітів, самооцінювання власної навчально-дослідної діяльності сприяє розвитку відповідальності, здатності до саморегуляції та усвідомлення власного професійного зростання як майбутнього вчителя початкових класів. Для кращої візуалізації узагальнено подаємо в табл. 1.

Таблиця 1

Взаємозв'язок між педагогічними умовами, формами їх реалізації, завданнями та очікуваними результатами

Педагогічна умова	Форми реалізації в дистанційному навчанні	Приклади завдань	Очікувані результати
Формування академічної культури як ціннісно-нормативного підґрунтя	Онлайн-обговорення, аналітичні кейси, самооцінювання	Аналіз академічних дилем; міні-аудит власного наукового тексту	Усвідомлення норм академічної культури; дотримання академічної доброчесності; розвиток відповідальності
Організація дослідницько орієнтованого дистанційного середовища	Мікродослідження, проблемні завдання, peer-review	Формулювання дослідницького питання з практики початкової школи; аналіз наукових джерел	Розвиток аналітичного мислення; уміння працювати з джерелами; формування дослідницьких умінь
Педагогічна підтримка автономної та рефлексивної діяльності	Наставництво, зворотний зв'язок, рефлексивні інструменти	Дослідницький щоденник; самооцінювання результатів дослідницької діяльності	Розвиток автономності; рефлексивність; готовність до самостійної науково-дослідної роботи

Отже, цілеспрямована реалізація визначених педагогічних умов у дистанційному навчанні забезпечує ефективне формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів-учителів початкових класів, поєднуючи академічну культуру, дослідницьку діяльність і професійну рефлексію в єдину педагогічну систему.

Експериментальне дослідження здійснювалося у форматі квазіексперименту з контрольною та експериментальною групами факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету (тимчасово переміщеного до м. Запоріжжя) і передбачало констатувальний, формувальний та контрольний етапи. На формувальному етапі в експериментальній групі реалізовано інтервенцію «цифрові мікродослідження», інтегровану в дистанційне вивчення курсів «Основи наукового мовлення та академічної культури» (1 семестр, 3 кредити ЄКТС) і «Академічна

добročесність університетської спільноти» (2 семестр, 3 кредити ЄКТС). Результативність оцінювали за когнітивним, операційно-діяльним та рефлексивно-етичним критеріями з використанням тесту (pre/post), аналізу продуктів діяльності (портфоліо) та рубрики оцінювання, із визначенням рівнів сформованості (високий/достатній/середній/низький), що подано в табл. 2 та 3.

Таблиця 2

Розподіл рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх магістрів-учителів початкових класів під час констатувального етапу експерименту (контрольна та експериментальна групи), тобто до інтервенції

Рівень	КГ, осіб	КГ, %	ЕГ, осіб	ЕГ, %
Високий	1	6,7	1	6,7
Достатній	3	20,0	4	26,7
Середній	7	46,7	6	40,0
Низький	4	26,7	4	26,7
Разом	15	100	15	100

На констатувальному етапі виявлено переважання середнього та низького рівнів сформованості дослідницької компетентності як у контрольній, так і в експериментальній групах: у КГ частка середнього та низького рівнів становила 73,4% (11 осіб), в ЕГ – 66,7% (10 осіб), що свідчить про загальну потребу в цілеспрямованій педагогічній підтримці розвитку дослідницьких умінь, культури академічного письма та практик академічної доброчесності в умовах дистанційного навчання.

Таблиця 3

Розподіл рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх магістрів-учителів початкових класів під час контрольного етапу експерименту (контрольна та експериментальна групи), тобто після інтервенції

Рівень	КГ, осіб	КГ, %	ЕГ, осіб	ЕГ, %
Високий	2	13,3	5	33,3
Достатній	4	26,7	7	46,7
Середній	6	40,0	3	20,0
Низький	3	20,0	0	0,0
Разом	15	100	15	100

Після реалізації формувального впливу в експериментальній групі зафіксовано виразну позитивну динаміку: частка студентів з високим і достатнім рівнями зросла з 33,4% до 80,0%, при цьому низький рівень повністю зник. У контрольній групі зміни виявилися менш інтенсивними: високий і достатній рівні зросли з 26,7% до 40,0%, а низький рівень зменшився з 26,7% до 20,0%.

В експериментальній групі частка високого та достатнього рівнів зросла з 33,4% (5 осіб) до 80,0% (12 осіб); низький рівень зник (з 4 осіб до 0). У контрольній групі зафіксоване помірне зростання: високий та достатній з 26,7% (4 особи) до 40,0% (6 осіб); низький зменшився лише на 1 особу.

З метою виявлення рівня сформованості дослідницької компетентності здобувачів було проведено тестування (максимум – 25 балів) та рубрику портфоліо (максимум – 24 бали), результати якого подані в табл. 4.

Таблиця 4

Середні бали за інструментами вимірювання дослідницької компетентності майбутніх магістрів початкової освіти (контрольної та експериментальної групи)

Показник	Етап	КГ (n=15) М	ЕГ (n=15)	Приріст	
				КГ	ЕГ
Тест (0–25)	до	12,4	12,6		
	після	13,5	18,8	1,1	6,2
Рубрика (0–24)	до	9,6	9,8		
	після	11,2	17,1	1,6	7,3

Отримані результати підтверджуються даними тестування та аналізом продуктів діяльності. Зокрема, середній бал за тестом у ЕГ зріс з 12,6 до 18,8 (приріст +6,2), тоді як у КГ – з 12,4 до 13,5 (приріст +1,1). Аналогічну тенденцію зафіксовано за рубрикою оцінювання міні-досліджень: у ЕГ приріст становив +7,3 (з 9,8 до 17,1), у КГ – +1,6 (з 9,6 до 11,2). Це дає підстави стверджувати, що інтеграція цифрових мікродосліджень, завдань з академічного письма та інструментів самоперевірки доброчесності в дистанційному форматі сприяє більш результативному формуванню дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи.

До та після контрольного етапу експерименту, який передбачав цілеспрямовану роботу над формуванням дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів, ми проаналізували результати за критеріями: когнітивним (знання: логіка дослідження, джерела, ДСТУ,

добročесність) (табл. 5), операційно-діяльнісним (уміння формулювати запитання, знаходити джерела, аналізувати їх, подавати коретне покликання за вимогами ДСТУ) (табл. 6), рефлексивно-етичним (самоконтроль, добročесність, прозорість внеску) (табл. 7).

Таблиця 5

Результати сформованості дослідницької компетентності здобувачів за когнітивним критерієм (до та після експерименту)

Рівень	КГ до (осіб/%)	КГ після (осіб/%)	ЕГ до (осіб/%)	ЕГ після (осіб/%)
Високий	0 / 0,0	1 / 6,7	0 / 0,0	4 / 26,7
Достатній	3 / 20,0	4 / 26,7	4 / 26,7	8 / 53,3
Середній	8 / 53,3	7 / 46,7	7 / 46,7	3 / 20,0
Низький	4 / 26,7	3 / 20,0	4 / 26,7	0 / 0,0
Разом	15 / 100	15 / 100	15 / 100	15 / 100

В ЕГ після інтервенції відбулося зміщення розподілу до високого/достатнього рівнів (з 33,4% до 80,0%) та усунення низького рівня, що вказує на підвищення обізнаності щодо дослідницької логіки й норм академічної добročесності в умовах дистанційного навчання.

Таблиця 6

Результати сформованості дослідницької компетентності здобувачів за операційно-діяльнісним критерієм

Рівень	КГ до (осіб/%)	КГ після (осіб/%)	ЕГ до (осіб/%)	ЕГ після (осіб/%)
Високий	1 / 6,7	2 / 13,3	1 / 6,7	5 / 33,3
Достатній	3 / 20,0	4 / 26,7	4 / 26,7	7 / 46,7
Середній	7 / 46,7	6 / 40,0	6 / 40,0	3 / 20,0
Низький	4 / 26,7	3 / 20,0	4 / 26,7	0 / 0,0
Разом	15 / 100	15 / 100	15 / 100	15 / 100

Найбільші зміни очікувано зафіксовано в ЕГ за діяльнісним критерієм: частка студентів, здатних виконувати повний цикл міні-дослідження та оформлювати результати за ДСТУ 8302:2015, зросла до 80,0%, тоді як у КГ переважає середній рівень.

Здобувачі ЕГ демонструють зростання відповідальної поведінки та самоперевірки: підвищується здатність відмежовувати власний внесок, коректно працювати з цитатами/перефразуванням, виправляти помилки за чеклистом.

Таблиця 7

**Результати сформованості дослідницької компетентності
здобувачів за рефлексивно-етичним критерієм**

Рівень	КГ до (осіб/%)	КГ після (осіб/%)	ЕГ до (осіб/%)	ЕГ після (осіб/%)
Високий	1 / 6,7	1 / 6,7	1 / 6,7	6 / 40,0
Достатній	2 / 13,3	4 / 26,7	3 / 20,0	7 / 46,7
Середній	8 / 53,3	7 / 46,7	7 / 46,7	2 / 13,3
Низький	4 / 26,7	3 / 20,0	4 / 26,7	0 / 0,0
Разом	15 / 100	15 / 100	15 / 100	15 / 100

Узагальнені результати педагогічного експерименту подані нами в табл. 8.

Таблиця 8

**Порівняльні дані констатувального та контрольного етапів
педагогічного експерименту за когнітивним,
операційно-діяльнісним та рефлексивно-етичним критеріями**

Критерій	Група	До (в/д/с/н)	Після (в/д/с/н)	Приріст висок.+достат. (в.п.)
Когнітивний	КГ	1; 6,7 / 3; 20,0 / 7; 46,7 / 4; 26,7	2; 13,3 / 4; 26,7 / 6; 40,0 / 3; 20,0	+13,3
	ЕГ	1; 6,7 / 4; 26,7 / 6; 40,0 / 4; 26,7	5; 33,3 / 7; 46,7 / 3; 20,0 / 0; 0,0	+46,6
Операційно- діяльнісний	КГ	0; 0,0 / 3; 20,0 / 8; 53,3 / 4; 26,7	1; 6,7 / 4; 26,7 / 7; 46,7 / 3; 20,0	+13,4
	ЕГ	0; 0,0 / 4; 26,7 / 7; 46,7 / 4; 26,7	4; 26,7 / 8; 53,3 / 3; 20,0 / 0; 0,0	+53,3
Рефлексивно- етичний	КГ	1; 6,7 / 2; 13,3 / 8; 53,3 / 4; 26,7	1; 6,7 / 4; 26,7 / 7; 46,7 / 3; 20,0	+13,4
	ЕГ	1; 6,7 / 3; 20,0 / 7; 46,7 / 4; 26,7	6; 40,0 / 7; 46,7 / 2; 13,3 / 0; 0,0	+60,0

Порівняльний аналіз результатів за критеріями засвідчив, що найбільш виразні зміни відбулися в експериментальній групі, де було впроваджено цифрові мікродослідження, завдання з академічного письма

та інструменти самоперевірки академічної доброчесності. За когнітивним критерієм частка студентів із високим і достатнім рівнями в ЕГ зросла на 46,6 в.п., тоді як у КГ – на 13,3 в.п. За операційно-діяльнісним критерієм приріст у ЕГ становив 53,3 в.п., що свідчить про підвищення здатності виконувати повний цикл міні-дослідження й коректно оформлювати результати за ДСТУ; у КГ приріст був значно нижчим (13,4 в.п.). Найбільший ефект зафіксовано за рефлексивно-етичним критерієм (ЕГ: +60,0 в.п.), що підтверджує результативність інтеграції практик академічної доброчесності та рефлексії у дистанційному навчанні майбутніх учителів початкової школи.

Для нашого дослідження важливо було з'ясувати, яких типових помилок припускалися майбутні вчителі початкових класів в навчально-дослідницьких роботах (табл. 9).

Таблиця 9

**Типові помилки в навчально-дослідницьких роботах здобувачів
(до/після експерименту)**

Тип помилки	КГ до, осіб (%)	КГ після, осіб (%)	ЕГ до, осіб (%)	ЕГ після, осіб (%)
Перефраз без посилання на джерело	10 (66,7)	8 (53,3)	9 (60,0)	2 (13,3)
Дослівне копіювання фрагментів без лапок	6 (40,0)	5 (33,3)	6 (40,0)	1 (6,7)
Формальне або випадкове використання джерел (без аналізу)	9 (60,0)	7 (46,7)	8 (53,3)	2 (13,3)
Відсутні або некоректні внутрішньотекстові посилання	11 (73,3)	9 (60,0)	10 (66,7)	2 (13,3)
Список літератури не відповідає ДСТУ 8302:2015	12 (80,0)	9 (60,0)	11 (73,3)	1 (6,7)
Відсутні URL і дата звернення (електронні джерела)	10 (66,7)	8 (53,3)	9 (60,0)	1 (6,7)
Невідповідність джерел посиланням у тексті	8 (53,3)	6 (40,0)	7 (46,7)	1 (6,7)
Не відмежовано власний внесок від викладу джерел	9 (60,0)	7 (46,7)	8 (53,3)	2 (13,3)

Примітка: одна робота могла містити кілька типів помилок.

Аналіз типових помилок у навчально-дослідницьких роботах студентів засвідчив суттєві якісні зміни в експериментальній групі після впровадження цифрових мікродосліджень, завдань з академічного письма та інструментів самоперевірки академічної доброчесності. Якщо на констатувальному етапі в обох групах переважали порушення,

пов'язані з некоректним перефразуванням, відсутністю внутрішньотекстових посилань і неправильним оформленням списку літератури за ДСТУ 8302:2015, то на контрольному етапі в ЕГ кількість таких помилок зменшилася в 4–10 разів.

Найбільш виразну динаміку в експериментальній групі зафіксовано щодо таких показників, як перефраз без посилання (з 60,0% до 13,3%), невідповідність списку літератури вимогам ДСТУ (з 73,3% до 6,7%) та відсутність URL і дати звернення для електронних джерел (з 60,0% до 6,7%). У контрольній групі позитивні зміни мали обмежений характер і не призвели до істотного зниження частоти типових порушень академічної доброчесності.

Отримані результати підтверджують ефективність інтеграції практикоорієнтованих завдань з академічного письма й системної роботи з нормами академічної доброчесності у формуванні дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах дистанційного навчання.

Проаналізувавши типові помилки в дослідницьких роботах магістрантів-майбутніх учителів початкових класів під час констатувального етапу експерименту, в експериментальній групі були використані корекційні інструменти (табл. 10).

Таблиця 10

**Відповідність типових помилок корекційним інструментам
формуального етапу експерименту**

Типова помилка	Корекційний інструмент (інтервенція)	Педагогічний ефект
Перефраз без посилання на джерело	Міні-лекція «Перефразування vs плагіат» + приклади правильного перефразування; чеклист доброчесності	Формування навички відмежування власного тексту від запозиченого; усвідомлення авторства
Дослівне копіювання без лапок	Практичне завдання з аналізу прикладів «коректна / некоректна цитата»	Засвоєння правил прямого цитування та відповідальності за запозичення
Формальний добір джерел без аналізу	Таблиця «Тип джерела – надійність – як використовую»	Розвиток критичного відбору джерел і аналітичного мислення
Відсутні або некоректні внутрішньотекстові посилання	Шаблон міні-дослідження з вбудованими місцями для посилань	Автоматизація навички коректного покликання в тексті

Невідповідність списку літератури вимогам ДСТУ 8302:2015	Зразок оформлення списку літератури + самоперевірка за чеклистом	Формування практичних умінь бібліографічного оформлення
Відсутні URL і дата звернення	Окремий пункт чеклисту + колективний розбір помилок	Підвищення уважності до електронних джерел
Невідповідність джерел посиланням у тексті	Взаємоперевірка робіт у парах	Розвиток відповідальності та академічної культури
Не відмежовано власний внесок від викладу джерел	Рефлексивний звіт «Мій внесок у міні-дослідження»	Формування рефлексивно-етичної складової дослідницької компетентності

Аналіз відповідності типових помилок і корекційних інструментів засвідчує, що найбільш ефективними виявилися практико орієнтовані форми роботи, поєднані з рефлексією та самоконтролем. Зокрема, використання чеклисту академічної доброчесності, шаблонів міні-дослідження та завдань із взаємоперевірки сприяло не лише зменшенню кількості технічних помилок, а й формуванню усвідомленого ставлення студентів до власної навчально-дослідницької діяльності.

Автономність майбутніх учителів початкових класів у дистанційному навчанні потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу, який допомагає поєднати самостійність із відповідальністю та рефлексією. Основну увагу сконцентрували на виконанні магістрантами практико орієнтованих, які передбачали, наприклад, ведення дослідницького щоденника, де регулярно онлайн (Google Docs / LMS) відображалися власні труднощі у виконанні дослідницьких завдань; способи їх подолання; висновки для майбутньої педагогічної діяльності. Не менш результативним, на нашу думку, було самооцінювання дослідницького мініпроєкту, у якому майбутні вчителі початкових класів оцінювали власне мікродослідження за критеріями (логіка, самостійність, аргументованість, академічна доброчесність) та формували план подальшого вдосконалення. Усе це дозволило сформувати певний рівень дослідницької компетентності здобувачів, тобто розвитку рефлексивних умінь, саморегуляції, готовності до самостійної науково-дослідної діяльності.

Таким чином, практична реалізація педагогічних умов формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів початкової освіти в дистанційному навчанні забезпечується через поєднання академічної культури, дослідницько орієнтованих завдань і педагогічної підтримки

автономної діяльності. Практико орієнтовані завдання, пов'язані з реальною діяльністю вчителя початкових класів, сприяють усвідомленню значущості дослідницької компетентності для професійного розвитку майбутнього педагога.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного теоретичного аналізу встановлено, що формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів початкової освіти в умовах дистанційного навчання є складним і багатовимірним процесом, ефективність якого значною мірою залежить від рівня сформованості академічної культури здобувачів. Академічна культура в цьому контексті постає не лише як система цінностей і норм університетського середовища, а як педагогічна умова, що забезпечує усвідомлене включення магістрантів у навчально-дослідну діяльність, дотримання принципів академічної доброчесності, розвиток автономності та відповідальності за результати власного наукового пошуку.

Обґрунтовано, що в умовах дистанційного навчання особливої значущості набуває організація дослідницько орієнтованого освітнього середовища, у межах якого навчальні завдання набувають проблемного та практико орієнтованого характеру, а результати дослідницької діяльності пов'язуються з реальними потребами сучасної початкової школи. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення, умінь працювати з науковими джерелами, формулювати висновки та застосовувати результати досліджень у професійній діяльності майбутніх учителів початкових класів.

Визначено, що важливою умовою формування дослідницької компетентності є педагогічна підтримка автономної та рефлексивної діяльності магістрантів у дистанційному форматі. Поєднання самостійності здобувачів із системним наставництвом викладача, регулярним зворотним зв'язком, самооцінюванням і рефлексією сприяє розвитку саморегуляції, професійної відповідальності та готовності до самостійної науково-дослідної діяльності.

Узагальнення результатів дослідження дало змогу сформулювати такі *методичні рекомендації* щодо формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів початкової освіти в дистанційному навчанні:

- інтегрувати елементи академічної культури (академічну доброчесність, культуру академічного письма, наукову етику) в зміст освітніх компонентів дослідницького спрямування;
- організовувати дистанційне навчання як дослідницько орієнтоване середовище з використанням проблемних, аналітичних і

практико орієнтованих завдань, пов'язаних із реальними викликами початкової школи;

- забезпечувати педагогічний супровід автономної діяльності магістрантів шляхом наставництва, системного зворотного зв'язку, використання рефлексивних інструментів і самооцінювання результатів навчально-дослідної роботи;

- застосовувати інтерактивні форми дистанційної взаємодії (онлайн-дискусії, взаємооцінювання, колективний аналіз результатів мікродосліджень), що сприяють формуванню культури наукової комунікації та критичного мислення;

- спрямовувати дослідницькі завдання на практичну діяльність майбутнього вчителя початкових класів, забезпечуючи зв'язок між результатами наукового пошуку та їх застосуванням в освітньому процесі початкової школи.

Разом із тим, проведене дослідження має певні обмеження. По-перше, експеримент здійснювався на обмеженій вибірці студентів спеціальності «Початкова освіта», що не дає підстав для широких узагальнень отриманих результатів. По-друге, формувальний вплив реалізовувався протягом відносно короткого періоду дистанційного навчання, що не дозволяє повною мірою оцінити довготривалий ефект запропонованої методики. По-третє, дослідження зосереджувалося переважно на навчально-дослідницькій діяльності студентів у межах окремих дисциплін і не охоплювало інтеграцію дослідницької компетентності в усі компоненти професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Водночас окреслені обмеження визначають перспективи подальших наукових розвідок, пов'язаних із розширенням вибірки, тривалістю експерименту та вивченням ефективності формування дослідницької компетентності в умовах змішаного й очного навчання.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в експериментальній перевірці ефективності визначених педагогічних умов, розробленні критеріїв і показників рівнів сформованості дослідницької компетентності майбутніх магістрів початкової освіти, а також у вивченні можливостей інтеграції дослідницького навчання з інклюзивними та змішаними форматами підготовки педагогічних кадрів.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто проблему формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах дистанційного навчання в контексті академічної культури та академічної доброчесності. Проаналізовано наукові підходи до визначення сутності та структури дослідницької компетентності педагога, обґрунтовано її

значення для професійної підготовки вчителя початкових класів. Уточнено специфіку формування дослідницької компетентності в умовах дистанційного навчання, що виявляється у зростанні ролі самостійної навчально-дослідницької діяльності, академічного письма та відповідального ставлення до роботи з джерелами.

Подано результати педагогічного експерименту, проведеного у процесі дистанційного вивчення дисциплін «Основи наукового мовлення та академічної культури» та «Академічна доброчесність університетської спільноти», який передбачав упровадження цифрових мікродосліджень, завдань з академічного письма та інструментів самоперевірки академічної доброчесності. Доведено ефективність запропонованої методики, що підтверджується позитивною динамікою рівнів сформованості дослідницької компетентності за когнітивним, операційно-діяльнісним і рефлексивно-етичним критеріями. Отримані результати можуть бути використані у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Література

1. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ : Таксон, 2016. 234 с. URL: https://library.kpi.kharkov.ua/files/new_postupleniya/achesn.pdf (дата звернення: 28.12.2025).
2. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
3. Білик В., Шпильова В., Козинець А. Академічна чесність та її важливість у вищій освіті. *Український журнал прикладної економіки та техніки*. 2024. Том 9. № 3. С. 10–15.
4. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посіб. Вид. 2-ге, доп. Львів : Норма, 2015. 420 с.
5. Вовк М. Феномен академічної культури у сучасному науково-освітньому просторі: методологічний вимір. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2020. № 2. С. 54–60. [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(2\).2020.54-60](https://doi.org/10.35387/ucj.2(2).2020.54-60)
6. Григоренко В. Л. Академічна доброчесність як ціннісний орієнтир формування академічної культури в закладах вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 1-2. С. 207–219.
7. Концепція Нової української школи. URL: <https://surl.li/mlepmt> (дата звернення: 28.12.2025).

8. Коврига О. Академічна доброчесність як важливий і специфічний вид забезпечення якості вищої освіти в Україні. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Економіка*. 2025. № 40. Т. 20. С. 3–15. DOI: <https://doi.org/10.33296/2707-0654-20>.

9. Люта, О., Дейнека О., Артюхова Н., Гриценко Л., Дахер К. Академічна доброчесність як визначальний чинник забезпечення якості вищої освіти. *Socio-Economic Relations in the Digital Society*. 2025. №1(55). С. 96-105. <https://doi.org/10.55643/ser.1.55.2025.599>.

10. Методичні рекомендації для закладів вищої освіти з підтримки принципів академічної доброчесності. Київ, 2018. 38 с. URL: <https://surl.luhlib.gov.ua/usdggj> (дата звернення: 28.12.2025).

11. Пак І. В. Академічна культура українського студентства: фактори формування та особливості прояву. Дисертація кандидата соціологічних наук / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2020. <https://ekhnuir.karazin.ua/handle/123456789/14844>

12. Романова О. М. Роль цифрових технологій у дослідницькій діяльності студентів. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 7(4). С. 56–72. <https://doi.org/10.3432/ip.2018.223>.

13. Семенов О. М., Семеніхіна О. В., Безуглий Д. С. Формування академічної культури майбутніх педагогів-дослідників в умовах цифрового творчого середовища як наукова проблема. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 62, № 6. С. 240–252.

14. Семенов О., Вовк М. Академічна культура дослідника в освітньо-культурному просторі університету : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 284 с. URL: <https://surl.luhlib.gov.ua/ejpbkr> (дата звернення: 28.12.2025).

15. Сивоус І. В., Гачак-Величко Л. А. Академічна доброчесність як важливий елемент системи підвищення якості освіти. *Академічні візії*. 2025. Вип. 43. С. 5–10.

16. Стандарт вищої освіти другого (магістерський) рівня (далі – Стандарт) галузі знань 01 Освіта Педагогіка, спеціальності 013 Початкова освіта. <https://surl.luhlib.gov.ua/aaslwz>

17. Токарев В. М., Панфілов Ю. І. Академічна доброчесність у закладах вищої освіти: проблеми реалізації вступу до ЄС. *Вісник Національного технічного університету «ХПІ»*. Серія: *Актуальні проблеми розвитку українського суспільства*. 2024. № 1. С. 46–50.

18. Фенцик О. М. Формування академічної культури студентів у процесі здійснення дослідницької діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2020, №28. С. 241–244.

19. Хоружий Г. Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2012. 320 с.

URL: https://bohdan-books.com/userfiles/file/books/lib_file_112975060.pdf
(дата звернення: 28.12.2025).

Information about the authors:

Popova Olha Ivanivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Primary Education,
Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts,
Berdyansk State Pedagogical University
55A, Universytetska str., Ukraine, 71100

Lesyk Angelika Serhiivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Primary Education,
Dekan Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts,
Berdyansk State Pedagogical University
55A, Universytetska str., Ukraine, 71100

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТАРІЙ ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА ВЕРИФІКАЦІЇ ПАРАМЕТРІВ ОБРАЗУ «Я»

Потюк С. В.

ВСТУП

Динамічність, непередбачуваність, змінність, постійні виклики, тотальна інформатизація – усе це характерне для життя в суспільстві ХХІ століття, тільки мобілізація духовних та інтелектуальних зусиль та можливостей спроможні розкрити та переосмислити здобувачі вищої освіти проблему збереження цілісності та позитивної модальності образу «Я». Підкреслюємо, що під образом «Я» розуміємо центральне утворення самосвідомості, яке в свою чергу визначає широкий спектр благополуччя, а саме: стратегії адаптації, рівень психологічного благополуччя та вектор самореалізації індивіда.

Гуманістичні теорії в психології підкреслюють важливість сприйняття внутрішнього світу через власну особисту перспективу¹. Відтак для досягнення ефективного і продуктивного впливу на здобувачів освіти повинні залучатися в процес взаємодії різноманітні форми, які неможливо уявити без новітніх технологій². Вищесказане здійснюється, з метою створення та забезпечення комфортної атмосфери, що сприяє спілкуванню, на рівнях відкритості, щирості, чесності, продуктивності та креативності, а відповідно вищезазначене фундаментальна основа конструктивної взаємодії та, загалом сталого особистісного розвитку³. З огляду на зазначене, акцентуємо увагу, що вербальне спілкування зазвичай проходить через фільтри раціоналізації та соціальної бажаності – людина говорить те, що вважає за необхідне, правильне або безпечне для функціонування її в суспільстві.

¹ Schneider K. J., Pierson J. F., Bugental J. F. *The Handbook of Humanistic Psychology: Theory, Research, and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2014.

² Потюк С. В. Проблеми формування інклюзивного освітнього середовища початкової школи засобами інноваційних технологій (кінець ХХ–початок ХХІ століття) : дис. ... докт. Філософії : 011 Освітні, педагогічні науки. Дрогобич, 2024. 312 с.

³ Потюк С.В. Арт-терапія як інструмент корекційної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. Серія: Педагогічні науки / за заг. ред. В. Є. Бенери. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2025. Вип. 21. С. 120–126. DOI <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-21.14>

Слід також наголосити на тому що у психологічній теорії та практиці акценти зроблені на тому, що традиційні методи діагностики та корекції самосприйняття часто стикаються з опором свідомості, раціоналізацією та дією механізмів психологічного захисту, що, власне, зумовлює необхідність пошуку та впровадження інноваційних психотехнологій.

В останні роки постежується зростаюче визнання мистецтва як вираження внутрішнього розуму людини вказує на важливість арт-терапії як інноваційної та потужної технології збереження психічного здоров'я. Арт-терапевтичні технології постають як допоміжний засіб емоційної розрядки та інструментарій об'єктивації внутрішніх станів, з метою здійснення верифікації параметрів «Я-концепції», які часто залишаються недоступними для вербального аналізу, та забезпечують ефективну трансформацію деструктивних елементів образу «Я».

Відтак усвідомлення значущості окресленої проблеми спонукало до вибору теми пропонованої статті, метою якої є теоретично обґрунтувати та розкрити специфіку застосування арт-терапевтичного інструментарію у процесі верифікації та трансформації параметрів самосприйняття особистості.

1. Арт-терапія як метод верифікації параметрів особистості

В академічному дискурсі спостерігається зростання наукового інтересу до питання впливу арт-терапії на особистість. Відтак у результаті ґрунтовного студіювання та аналізу джерельної бази зарубіжних науковців структуруємо напрями дослідження впливу арт-терапії, як-от: Ю. Ван (дослідження особливостей використання арт-терапії для осіб з розладом аутистичного спектру та депресією, її значення у процесі діагностики та корекції як підтвердження стану параметрів особистості)⁴; науковці Е. Гіллієр, Х. Джонсон, Б. Розенбаум, В. Патерсон, Дж. Венеціано, Е. Вуд акцентували увагу на дослідженні впливу арт-терапії та динаміці переходу від розуміння проблеми до її активного вирішення та інтеграції, аналогічно з особами з розладами аутистичного спектру з чітко визначеними віковими періодами – підлітки та ранній юнацький вік, з різними детермінантами впливу, що викликають стрес та тривогу⁵; група дослідників Л. Тот, К. Келлервессел, А. Уйхеї провели дослідження, метою якого закладено –

⁴ Wang Y. Art therapy for individuals with autism spectrum disorder and depression: effectiveness and future directions. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 2023. Vol. 22. pp. 168–174. DOI: 10.54097/ehss.v22i.12415.

⁵ Hillier A., Johnson H., Rosenbaum B., Paterson W., Veneziano J., Wood A. Stress, anxiety, and Steampunk Art in autistic adolescents and young adults. *The Arts in Psychotherapy*, 2025. Vol. 94, (102314). DOI: 10.1016/j.aip.2025.102314

вивчення потенціалу саморепрезентацій за допомогою штучного інтелекту в арт-терапії, орієнтованій на ідентичність⁶; Г. Холмквіст та К. Перссон реалізували порівняльне дослідження систем оцінки щодо доказовості використання процесу арт-терапії та зокрема окремих арт-терапевтичних технологій в лікуванні психосоматичних розладів, розладів харчової поведінки та криз⁷; вчений В. Х'ют у науковому доробку висвітлив питання – лікування стресу за допомогою арт-терапії⁸; у центрі уваги наукових доробків дослідника Дж. Пісарро виділено арт-терапію як детермінанту підвищення позитивних результатів у сфері психічного здоров'я особистостей після переживання травматичного досвіду учасників⁹. У контексті досліджуваної нами проблеми цікавими є доробки вчених Дж. Лоріус та К. Малчіоді, які провели дослідження щодо визначення особливостей арт-терапії віртуальної реальності¹⁰. Так, проаналізувавши напрями використання арт-терапії можемо підкреслити, що це потужний інструмент впливу на ментальне здоров'я як і дорослих, так і дітей з особливими освітніми потребами.

Для цілісності розгляду проблеми передовсім слід визначитися із ключовими поняттями, які презентують означений процес. Отже, з огляду на мету дослідження оперуємо такими дефініціями, як:

– Арт-терапія – форма самовираження, яка слугує своєрідним містком до комунікації без вербальної взаємодії, надає можливість взаємодіяти віч-на-віч та встановлювати зв'язки комфортним способом¹¹. З огляду на тлумачення можна простежити об'єктивізацію, власне, втілення внутрішніх переживань у зовнішній матеріальний

⁶ Tóth L., Kellerwessel K., Ujhelyi A. Exploring the potential of AI-assisted self-representations in identity-focused art therapy. *Exploration of Digital Health Technologies*, 2025. Vol. 3. DOI: 10.37349/edht.2025.101172

⁷ Holmqvist G., Persson C. L. Is there evidence for the use of art therapy in treatment of psychosomatic disorders, eating disorders and crisis? A comparative study of two different systems for evaluation. *Scandinavian J. Psychol.*, 2012. Vol. 53. pp. 47–53. DOI: 10.1111/j.1467-9450.2011.00923.x

⁸ Huet V. Literature review of art therapy-based interventions for work-related stress. *Int. J. Art Ther.*, 2015. Vol. 20. pp. 66–76. DOI: 10.1080/17454832.2015.1023323

⁹ Pizarro J. The efficacy of art and writing therapy: increasing positive mental health outcomes and participant retention after exposure to traumatic experience. *Art Ther.*, 2004. Vol. 21. pp. 5–12. DOI: 10.1080/07421656.2004.10129327

¹⁰ Lohrius J., Malchiodi C. “Virtual reality art therapy,” in *Handbook of Art Therapy and Digital Technology*, ed C. Malchiodi. London; Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers, 2018. pp. 215–229.

¹¹ Babaei S., Fatahi B.S., Fakhri M., Shahsavari S., Parviz A., Karbasfrushan A., et al. Painting therapy versus anxiolytic premedication to reduce preoperative anxiety levels in children undergoing tonsillectomy: a randomized controlled trial. *Indian J. Pediatr.* 2020. Vol. 88. P. 190–191. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12098-020-03430-9>.

формі (малюнку, скульптурі). Як приклад, внутрішнє «Я» трансформується у виріб (малюнок чи скульптуру, з необмеженою вибіркою матеріалу), особистість отримує можливість подивитися на себе «з боку», що створює дисоціацію для безпечного аналізу. Простіше кажучи, художній символ стає відображенням параметрів «Я», які складно вербально висловити.

– Арт-терапія – це процес, який відбувається у присутності сертифікованого арт-терапевта, та вказує на різні сфери, де можна очікувати ефекту або результату терапії в результаті цієї форми лікування¹². Звідси чітко висвітлюється рефлексивний потенціал технології, тобто здатність творчого процесу спонукати людину до самоаналізу.

– Верифікація – перевірка, експериментальне підтвердження теоретичних положень, об'єму конкретного поняття, категорії¹³. Розглядаючи крізь призму застосування арт-терапії дану дефініцію трансформуємо як підтвердження реального стану параметрів особистості, водночас, в контексті верифікації арт-терапії дозволяє відділити наві'язані соціальні ролі від справжнього образу «Я».

У зазначеному контексті арт-терапевтичний продукт розглядаємо як проєкцію внутрішнього світу на зовнішній носій. Як показує практична діяльність верифікація параметрів «Я» відбувається через два ключові моменти: по-перше, виявлення неусвідомлюваних аспектів, що проявляються через натиск олівця, вибір кольору, розташування в просторі аркуша, та в результаті надає об'єктивні дані про потенціал, рівень тривожності та межі особистості; по-друге, зіставлення «Я-образів» (наприклад, «Яким мене бачать інші» та «Яким я є насправді»), а відповідно розбіжність між цими образами верифікує рівень внутрішнього конфлікту.

Варто зазначити, що згідно з напрацюваннями Американської асоціації арт-терапії застосування терапії передбачає «покращення когнітивних та сенсомоторних функцій, підвищення самооцінки та самосвідомості, розвитку емоційної стійкості, розвитку розуміння, розвитку соціальних навичок, зменшення та вирішення конфліктів і стресу, а також сприяння суспільним та екологічним змінам»¹⁴.

¹² Regev D., Cohen-Yatziv L. Effectiveness of Art Therapy With Adult Clients in 2018–What Progress Has Been Made? *Front. Psychol.* 2018. 9:1531. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01531

¹³ Психологічний словник. В. В. Синявський, О. П. Сєргєєнкова / За ред. Н. А. Побірченко, 2007. URL: <https://upsihologa.com.ua/dictionary/v/veryfikatsija/245> (дата звернення 27.12.2025)

¹⁴ American Art Therapy Association. About Art Therapy, 2018. URL: <https://arttherapy.org/about-art-therapy/> (дата звернення 25.12.2025)

Узагальнюючи вищесказане наголошуємо, що творча експресія дає людині досвід суб'єктності, а відтак, безпосередньо впливає на почуття власної цінності та автономності, стабілізуючи образ «Я».

2. Психотехнології трансформації образу «Я» засобами мистецтва

Етап верифікації веде до етапу трансформації, що знаменує початок активної перебудови самосприйняття особистості. Як підтвердження думки, розглянуто численні вітчизняні дослідження (О. Федій), у яких виділено аспекти арт-терапевтичного процесу, зокрема діагностика – збір засобів творчості, що дозволяє побачити те, що клієнт не може або не хоче висловити вербально; корекція – зміна поведінки або реакцій, тобто виправлення певних психологічних особливостей, які заважають людині нормально функціонувати; терапія – це складний процес реструктуризації внутрішніх установок, емоційних реакцій та когнітивних схем через залучення символічного капіталу творчості; профілактика – своєрідне попередження проблем, використовується для підтримки психічного здоров'я здорових людей, щоб запобігти вигоранню чи зривам¹⁵.

Згідно з логікою дослідження висвітлимо сутність трансформації в арт-терапії, як якісної перебудови внутрішньої структури особистості через творчий акт. Наголошуємо також на необхідності врахуванні механізму, що охоплює певний алгоритм: процес творчості дозволяє безпечно відреагувати на заблоковані емоції, оскільки вивільнення напруги через колір чи форму звільняє місце для нових ресурсів; результат – поява у клієнта розуміння прихованих причин власних проблем (інсайт), що веде, водночас, до обговорення створеного об'єкта та дозволяє перевести емоційний досвід у раціональний, інтегруючи отримані усвідомлення в оновлений образ «Я».

Зрештою, інструментом трансформації виступає метафора, яка дозволяє дистанціюватися від травматичного досвіду, що надає можливість простежити корекційний вплив, сприяючи формуванню адаптивного, цілісного та позитивного образу «Я».

Конкретно розглянемо методику «Терапевтичний триптих», у якій простежується верифікація, що веде до трансформації. Поняття триптиха у психології та арт-терапії трактується як система з трьох послідовних зображень, кожне з яких має власний зміст, але водночас утворює єдиний цілісний сюжет. Класично триптих складається з трьох етапів самовираження: минуле – теперішнє – майбутнє, або ж –

¹⁵ Федій О.А. Естетотерапія: навч. посіб. Вид. 2-ге, переробл. і допов. К. : «Видавництво «Центр учбової літератури», 2021. 304 с.

несвідоме – свідоме – надсвідоме¹⁶. Мова передусім іде про те, що метод дозволяє простежити еволюцію емоційних і когнітивних станів, визначити рівень інтеграції особистісного досвіду, деконструкцію застарілих або деструктивних елементів «Я-концепції» та символічну реінтеграцію витіснених аспектів особистості.

Розглянемо процес створення триптиха, в якому актуалізуються механізми проєкції, сублімації та символізації, які сприяють переходу внутрішніх переживань у зовнішню, образну форму. Як практика, через малювання відбувається проєкція власних емоцій, думок і потреб, з метою безпечно їх усвідомити й трансформувати. Також процес рефлексії передбачає інтерпретацію власного зображення, виявляючи зміни у сприйманні себе та навколишнього світу.

Варто виокремити особливості методики для дослідження феноменів: образу «Я», підвищення самооцінки, самоусвідомлення, розуміння який Я насправді, який Я очима інших, яким Я хочу бути. Підкреслюємо, що методика має як діагностичний, так і психотерапевтичний (психокорекційний) потенціал. Так, рекомендовано її застосовувати для роботи з: соціалізацією, адаптацією; порушеннями образу тіла; аутоагресією¹⁷.

З погляду психології розвитку, метод триптиха сприяє формуванню емоційного інтелекту, розвитку здатності до саморефлексії, підвищенню рівня усвідомлення власних потреб та цінностей¹⁸. Загалом, для студентської молоді вищезазначене має особливе значення, оскільки період професійного становлення супроводжується інтенсивним пошуком ідентичності, формуванням світогляду та соціально-рольових позицій.

У підсумку, можна зазначити, що арт-терапевтичні технології є унікальним багатофункціональним інструментом, що поєднує точність діагностики (через об'єктивізацію та верифікацію) та потужний корекційний потенціал.

¹⁶ Простір арт-терапії: міф, метафора, символ : Матеріали V Міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Київ, Інститут соціальної та політичної психології АПН України – ЦППО АПН України, 28 лютого – 1 березня 2008 р.) / За наук. ред. А.П. Чуприкова, Л.А. Найдьоновой, О.А. Бреусенка-Кузнєцова, О.Л. Вознесенської. К.: Міленіум, 2008. 102 с.

¹⁷ Методика «Терапевтичний триптих». URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1isFxUeqYH-ekT356sO9Ok39VVzzKL5tc> (дата звернення 01.12.2025)

¹⁸ Простір арт-терапії : збірник наукових праць. Вип. 1 (29). 2021. URL: <https://academia.edu/resource/work/104053205> (дата звернення 30.09.2025)

3. Емпіричне дослідження застосування арт-терапевтичних технологій як інструментарію трансформації та верифікації параметрів образу «Я»

Дослідження проводилося у формі групової роботи зі дослідженими спеціальності 053 Психологія, середній вік учасників становив 18 років.

Основна мета полягала у формуванні самоусвідомлення, інтеграції особистісних структур та розвитку рефлексії щодо власного «Я» – такого, якими є учасники насправді, якими сприймають інші, і якими вони прагнуть бути.

На початку групової роботи досліджуваним роздано матеріали: аркуші паперу формату А4 для малювання, простий олівець та кольорові олівці (не менше 24 шт.), як основні засоби для виконання завдання. У подальшій роботі, арт-терапевтичного процесу, спостереження та висловлювання досліджуваних фіксувалися робочому блокноті, інтерпретувалися та аналізувалися у процесі бесіди.

Загалом, алгоритм роботи передбачав, що на підготовчому етапі учасникам запропоновано скласти аркуш паперу горизонтально таким чином, щоб утворилися три рівні частини. Відтак продемонстровано, як правильно зробити певні дії. Також зазначено, що за бажанням досліджуваних можна використовувати три різні аркуші. Проте більшість рецензентів віддали перевагу варіанту з одним аркушем, поділеним на три частини. Звернено увагу на те, що малювати на зворотному боці аркуша не дозволяється. На кожній із трьох виділених частин учасники повинні створити по одному малюнку, відповідно до поставленої умови завдання.

В основній частині активної фази арт-терапевтичного процесу детальніше представлено основне завдання. Окрім того, озвучено три окремі інструкції, відповідно до яких учасники мали створити три малюнки – по одному на кожній частині аркуша. Отож, наголошено: для першої частини завдання – зобразити себе таким, яким мене бачать інші; друга частина, розташована посередині, передбачала відображення себе таким, яким я є насправді; на третій частині учасники повинні намалювати себе таким, яким я хочу бути. Також виділено обов'язкову умову, що кожен малюнок повинен мати власну назву, яка, на думку автора, найточніше передає його зміст і внутрішній сенс зображуваного.

На завершення виконання всіх частин завдання, прогнозовано групове обговорення методики, у ході якого рецензенти ділилися своїми враженнями та усвідомленнями (інсайтами). Наголошуємо, результати обговорення висвітлені з письмового дозволу досліджуваних.

Досліджений 1.



Рис. 1. Терапевтичний триптих дослідженого 1

Опис обговорення:

– Розкажіть про свої малюнки.

– На першому малюнку зображено хмару, з якої падає дощ. За хмарою проглядається сонце, що символізує моє внутрішнє відчуття: попри тимчасові труднощі чи смуток, як символ – дощ, завжди залишається надія та світло (сонце). Малюнок названо «Грозовий переворот», адже передає стан внутрішньої трансформації та зародження позитивних змін.

На другому малюнку «Наповненість слова» намалювано дерево з міцним, хоча й невидимим корінням, що символізує внутрішню стійкість і глибоку опору. На мою думку, дерево має потужний стовбур і гілки, які тягнуться вгору, ніби прагнучи до сонця, навіть якщо воно не зображене безпосередньо. Рецензент наголосив, що зображене асоціюється з процесом розвитку, внутрішнього зростання та прагнення до гармонії.

На третьому малюнку «Ліс мрій» поєднано елементи двох попередніх робіт: зменшено розміри рожевої хмари з першого малюнка, сонце стало більшим, а дерево з другого малюнка, власне, знайшло своє місце в цій композиції. Новим елементом стали троянди – одна велика квітка з шипами і кілька менших поруч. Велику троянду асоціюю з собою, а менші квіти – із тими життєвими аспектами та стосунками, які потрібні для внутрішнього балансу й повноцінного існування.

– Які почуття виникали, коли ви малювали?

– У процесі малювання виникли переважно приємні відчуття, хоча на першому малюнку деякі елементи спочатку були незрозумілими.

– Розкажіть про кожний образ докладно.

– Як уже зазначалося раніше, більшість людей сприймають мене як емоційну, імпульсивну, «запальну» особистість, подібну до дощу. Проте це лише зовнішнє враження. Насправді ж моє ставлення до інших є дзеркальним відображенням того, як вони ставляться до моєї особистості. У глибині душі завжди залишається «сонечко» – внутрішнє тепло й доброта, які, втім, іноді прикриваються хмаркою. Можливо, це своєрідний захисний механізм, що допомагає зберігати внутрішню рівновагу.

На другому малюнку зображено дерево з міцним корінням, прихованим у землі. Досліджуваний наголосив, що «дерево» – символ внутрішньої стійкості та стабільності. Хоча, коріння не видно, але воно дає силу зростати – паростки тягнуться вгору, до світла, що уособлює моє прагнення до розвитку. Так само і мої особисті зусилля – вони можуть бути непомітними зовні, але є важливою частиною мого поступу.

На третьому малюнку зображено троянду з шипами. Цей образ символізує, що до моєї особистості не можна ставитися байдуже чи поверхово. Як і троянда, можу викликати захоплення, але й захищаю себе, коли в цьому є необхідність.

– Які почуття викликає у вас кожен образ?

– Відповідаючи на це запитання, хочу зазначити, що найбільше мене заспокоює та розслабляє образ дерева, тоді як інші зображення мають допоміжне значення і не чинять на мене суттєвого впливу.

– Що є найголовнішим для них?

– У кожному малюнку можна виділити найголовніші елементи. На першому малюнку, ймовірно, велика поверхнева хмара. На другому малюнку центральними – невеликі паростки, що проростають з дерева. На третьому малюнку основним акцентом – троянда.

– Який малюнок подобається? Що подобається?

– Найбільше мені подобається середній малюнок, оскільки займає майже весь обсяг аркуша, містить зелений колір і великі елементи, які включають у собі дрібні деталі, створюючи відчуття цілісності та гармонії.

– Який малюнок не подобається? Що не подобається?

– Акцентую вашу увагу, що всі малюнки подобаються.

– Чим відрізняється 2 малюнок від 1 малюнка?

– Якщо на першому малюнку зображено грозову хмару, тоді як другий малюнок передає відчуття спокою.

- Чим відрізняється 2 малюнок від 3 малюнку?
 - Третій малюнок поєднує всі елементи, присутні на попередніх роботах. Проте чіткість зображення дерева, яка була характерною для другого малюнка, вийшла на другий план у третій композиції, що дуже цікаво і загадково для мого усвідомлення.
 - Чим відрізняється 1 малюнок від 3 малюнка?
 - Якщо на третьому малюнку образи розташовані на землі, тоді як на першому малюнку всі елементи, ніби літають у повітрі.
 - Яке питання виникає у Вас зараз, коли Ви розглядаєте картину?
 - Чому люди бачать мене по-різному? Чи це тільки їх думка, чи все-таки є на це підстави?
 - Про що це для Вас?
 - Можливо, я, як особистість, занадто зациклююся на тому, що люди не завжди готові приймати правду.
 - Що Ви можете змінити у малюнку?
 - Дати більше простору для сонця, а не маленьку частину, бо дійсно хмари займають значну частину малюнка.
- Досліджений 2.



Рис. 2. Терапевтичний триптих дослідженого 2

Опис обговорення:

- Розкажіть про свій малюнок.
- На першому малюнку «Відкрите шире сонечко» зображено тільки усміхнене, лагідне та шире сонечко.

На другому малюнку «Радість, але не для всіх відкритість» також присутнє сонце, розташоване поруч із грозовими хмарами праворуч. По центру композиції розташовано троянду, пелюстки якої розкриваються у бік сонечка, водночас, коли присутні грозові хмари, троянда залишається закритою.

Третій малюнок, названий «Воля і впевненість», зображено птаха, вільного та гордого, що символізує прагнення до свободи, самостійності та внутрішньої впевненості.

- Які почуття виникали, коли ви малювали?
- Хороші почуття, не було тривожності. Впринципі, я знала, що хочу намалювати. Відтак перша думка вилилася на малюнку.
- Розкажіть про кожний образ докладно.
- На першому малюнку зображено сонечко. Воно символізує світло, тепло та позитивну енергію, а також показано людину як джерело підсвітки для оточення – наче «людська лампа», яка освітлює шлях іншим.

На другому малюнку сонячне світло падає на троянду. Там, де світить сонце, троянда розкриває свої пелюстки, символізуючи розвиток, відкритість і життєву активність. З іншого боку, де присутні грозіві хмари, троянда залишається закритою, що підкреслює вплив зовнішніх обставин на можливість розкриття і прояву потенціалу.

На третьому малюнку присутній вільний птах. Рецензент символізує його як свободу, волю, впевненість у собі та потенційні можливості, які не завжди легко реалізувати самостійно.

- Які почуття викликає у вас кожен образ?
- На другому малюнку сонячне світло падає на троянду. З боку хмар троянда залишається закритою, що підкреслює вплив зовнішніх обставин на можливість розкриття потенціалу. Малюнок також викликає мимолітні спогади, які мають негативний відтінок, проте вони залишаються в тіні й не потребують деталізації.

- Що є найголовнішим для них?
- На першому малюнку сонечко, що символізує прагнення розібратися у всіх моментах, внести світло та ясність. На другому малюнку троянда, підсвічена сонцем, відображає певну свободу та незалежність, хоча поруч присутні, на мою думку, обмежувальні умови. На третьому малюнку птах уособлює впевненість у собі, свободу та можливість реалізовувати власні здібності.

- Який малюнок подобається? Що подобається?
- Найбільше мені подобається третій малюнок, бо птах, зображений вільний та незалежний.

- Який малюнок не подобається? Що не подобається?
- Щодо малюнка, який не подобається, то, мабуть, другий малюнок, оскільки там наявні хмари та гроза, що мені загалом не імпонує. Також, зміни хотілося б внести щодо троянди а саме: зменшити кількість шипів, з метою повного розкриття, але розумію, щоб для цього потрібне безпечне та комфортне середовище.

- Чим відрізняється 2 малюнок від 1 малюнка?
 - Загалом, перший малюнок відображає світле сонечко, яке здається беззахисним зі сторони, тоді як на другому малюнку вже проявляється певний характер.
 - Чим відрізняється 2 малюнок від 3 малюнку?
 - З моєї точки зору, на третьому малюнку присутня більша свобода та радісні думки, тоді як на другому малюнку цього немає, відчувається більше закритості до навколишнього світу.
 - Чим відрізняється 1 малюнок від 3 малюнка?
 - Напевно, перший малюнок більше про щирість, легкість і відкритість, тоді як третій – про волю, впевненість та прагнення рухатися вперед, летіти далі. Варто підмітити, з точки зору арт-терапевта, що на третьому малюнку птах, ніб летить, але голову птаха повернено ліворуч і це свідчить про те, що незважаючи на погляди в майбутнє, як каже клієнт, минуле має важливу роль для вироблення волі і впевненості.
 - Яке питання виникає у Вас зараз, коли Ви розглядаєте картину?
 - Як швидко цей момент перейде, тобто з «Радості, яка не для всіх відкритість» до «Волі та впевненості»?
 - Про що це для Вас?
 - Неймовірний вплив на мене справляє середовище, комфортне та безпечне, – це я зрозуміла.
 - Що ви можете змінити?
 - Прибрати хмари і грози на малюнку «Радість, яка не для всіх відкритість», бо це не ті елементи, які хотілося б бачити в теперішньому моменті.
- Досліджений 3.



Рис. 3. Терапевтичний триптих дослідженого 3

Опис обговорення:

– Розкажіть про свій малюнок, про кожний образ докладно.

Коли я малювала малюнки, не задумувалася про оточуючих людей, проте на першому малюнку проявився мій захисний механізм – ліани. Зокрема, наступним елементом стали металики, які символізують емоції та думки різних людей, але на квітці вони не сидять, і тому квітка не має коріння. Рецензент зацентрував увагу на тому, що ліана ніби показує емоції, які хоче сама, без зовнішнього нав'язаного впливу.

Другий малюнок, який називається «Внутрішній світ», яскравий і відображає відчуття людей. Ймовірно, я більше намалювала око, бо бачу людей не завжди такими, якими вони є насправді. На малюнку також присутні зірочки, до яких потрібно тягнутися, вони виступають як позитивний елемент – асоціюються із заходом сонця, природою, легким дощем. Власне, внутрішній світ відрізняється від того, як його бачать інші. Щодо опису місяця, який символізує мрії та цілі, то повний місяць, на мою думку, означає знання, а неповний – їх неповноту, своєрідний брак. Наостанок хочеться підмітити про око, кольорове від спектру емоцій, яке символізує «все бачаче» сприйняття світу.

На третьому малюнку зображено золотий кулончик, який асоціюється з прекрасним, але всередині нього зелений колір ока, що відображає спектр емоцій, яких мені, можливо, не вистачає. Незважаючи на те, що я не люблю золото, кулон золотий, бо він стійкий і витривалий – його не можна легко зламати. На відміну від першого малюнка, тут місяць повний, тобто знань більше. Ланцюжок кулончика виконує роль оберега, а лоза, яка обплітає його, символізує початок квітки.

– Які почуття виникали, коли ви малювали?

– Я не можу точно виділити, але, напевно, це рівновага і спокій, як форми сублімації. Мені завжди було цікаво, як люди бачать мене зі сторони. Квіточка виглядає ніжною, але в неї є лоза, що додає стійкості та підтримки, що дуже цінно для моєї індивідуальності.

– Які почуття викликає у вас кожен образ?

– Малюнок «Внутрішній світ» відображає те, що знаходиться всередині мене і те, як мене бачать лише близькі та дорогі для мене люди. Оскільки я знаю, що вони думають про мене, це створює для мене своєрідне відчуття перемоги. Я бачу хороших людей і можу «читати» їх наскрізь – саме це символізує око на малюнку.

Третій малюнок викликає приємні асоціації та легкий мандраж у передчутті того, що я можу отримати. Він нагадує, що кожна думка важлива, особливо якщо вона спрямована на розвиток.

– Що є найголовнішим для них?

– З кожного малюнку можна виділити щось головне. На першому малюнку це стовбур, який є гнучким і податливим. На другому малюнку основним елементом є око, а не на третьому. Третій малюнок – це краса, яка одночасно поєднує в собі особливості першого та другого малюнків.

– Який малюнок подобається? Що подобається?

– Якщо проаналізувати три зображення, то з упевненістю можу сказати, що найбільше мені подобається малюнок – «Світ майбутнього», абсолютно усі елементи, практично нічого немає зайвого.

– Який малюнок не подобається? Що не подобається?

– Ні, всі малюнки – усе це частина мене. Мені все подобається, усе про мене, про внутрішній світ.

– Чим відрізняється 2 малюнок від 1 малюнка?

– Перший малюнок «Суб’єктивний світ» більше про прояв до людей, а другий «Внутрішній світ» – заглиблення в себе, про це навіть зазначається і в назвах рисунків.

– Чим відрізняється 2 малюнок від 3 малюнку?

– Третій малюнок – більше знань, більше ресурсу, більше можливостей. А цікаво, якщо «Внутрішній світ» правильно направити, то він може передбачати третій (аж замислилась про це я).

– Чим відрізняється 1 малюнок від 3 малюнка?

– Тут дуже цікава картина намалювалася, бо поєднання першого «Суб’єктивний світ» і другого малюнку «Внутрішній світ» – це є третій «Світ майбутнього». Загалом, перший малюнок – емоції, які залежать від людей, а на третьому – немає залежності від людей щодо емоційного забарвлення.

– Яке питання виникає у Вас зараз, коли ви розглядаєте картину?

– Відразу виникають два запитання: як поєднати суб’єктивний і внутрішній світ, та й загалом для чого їх поєднуювати?

– Про що це для вас?

– Висновок: якщо я буду дуже много віддавати людям, то для себе залишу дуже мало ресурсу.

– Що ви можете змінити?

– Абсолютно нічого змінювати не хочу, я вневнена у собі і в кожному своєму виборі.

Досліджений 4.



Рис. 4. Терапевтичний триптих дослідженого 4

Опис обговорення:

- Розкажіть про свій малюнок.
- Загалом, на першому малюнку «Замкнене коло» зображено геометричні фігури – трикутники. Вони поєднують у собі зафарбовані та порожні елементи, тобто містять і наповненість, і пустоту одночасно. Другий малюнок названо «Ніжність». На ньому зображені квіти, метелик, сонечко, хмара та трава – всі ці елементи створюють атмосферу м'якості та гармонії. На третьому малюнку присутні сердечко з жовтими променями, відкритий шлях, око та усмішка.

- Які почуття виникали, коли ви малювали?
- Перший малюнок «Замкнене коло», дивно, без відчуттів. У процесі малювання другого малюнку хотілось плакати, третій малюнок було страшно малювати, напевно, боюсь майбутнього.

- Розкажіть про кожний образ докладно.
- На першому малюнку присутні трикутники. Зафарбовані трикутники символізують людей, які бачать мене, але залишаються далекими, тоді як незабарвлені трикутники позначають тих, із ким мені спокійно – близьких людей.

На другому малюнку сонечко виступає випромінювачем світла, добра та комфорту, створюючи відчуття життя у власних мріях. Метелик символізує шлях, від якого я, можливо, уникаю. Червоні квіти відображають енергію, яку, власне, поки що не можу розкрити через сумніви у собі. Поле переважно складається з певних проблем, що супроводжують мене майже на кожному кроці.

На третьому малюнку зображене червоне серце, яке випромінює жовті промені, символізуючи прагнення світла, щирості та внутрішньої наповненості. Усмішка нагадує, що не варто боятися висловлювати свої думки, а око символізує необхідність дивитися страхам у очі.

- Які почуття викликає у вас кожен образ?
- Певні сумніви, про які мені варто наодинці подумати.
- Що є найголовнішим для них?
- На першому малюнку «Замкнене коло» виділяю головне: необхідно бути більш відкритою та менш залежною від оточення. Другий малюнок нагадує мені, що не варто тікати від власних проблем. На третьому малюнку головна ідея – не боятися майбутнього, дивитися страхам у очі та приймати свої переживання.

- Який малюнок подобається? Що подобається?
- Другий малюнок «Ніжність» зображений ніжно, загалом на нього приємно дивитися.

- Який малюнок не подобається? Що не подобається?
- Третій малюнок що не те, аж страшно стає. Страх майбутнього.
- Чим відрізняється 2 малюнок від 1 малюнка?
- Другий малюнок «Ніжність» – спокійний, справжній, ніжний, а перший «Замкнене коло» – беземоційний, нічого сказати, він нічого не викликає (емоцій), він просто є.

- Чим відрізняється 2 малюнок від 3 малюнку?
- Другий малюнок – щирий, приємний, спокійний, справжній, ніжний, в якому хочеться розчинитися, а третій – сумний, я його боюсь.

- Чим відрізняється 1 малюнок від 3 малюнка?
- Перший малюнок «Замкнене коло» – закритий, замкнений, а третій – занадто відкритий...Ех, хочу змінити себе.

- Яке питання виникає у Вас зараз, коли Ви розглядаєте картину?
- Чому я не можу довести до кінця розпочату справу? Чому в мене немає сміливості, яку я хочу? Чому я боюсь щось зробити?

- Про що це для Вас?
- Я хочу, але не можу. Мені страшно, що в мені розчаруються. Я закриваюсь і починаю плакати.

- Що Ви можете змінити?
- В третьому малюнку прибрати око, щоб не було страху в майбутньому.

Підсумовуючи відповіді досліджених, зроблено певні висновки щодо образу «Я». Триптих демонструє багатошаровий та інтегрований образ «Я». Як щодо першого дослідженого, то перший малюнок («рожева хмара з дощем і сонцем») відображає зовнішнє сприйняття особистості

іншими людьми – запальність чи емоційність, водночас із присутністю внутрішнього тепла та позитивних ресурсів, що символізує сонце; другий малюнок («дерево з міцним корінням і паростками») репрезентує реальне «Я», внутрішню стійкість, приховані ресурси та прагнення до розвитку і самовдосконалення; третій малюнок інтегрує елементи попередніх робіт і відображає бажане «Я» – цілісну та гармонійну особистість, здатну захищати себе («троянда з шипами») та отримувати підтримку для нормального функціонування («дрібні квіти»).

Загалом, емоційна реакція дослідженого під час виконання завдань свідчить про переважно позитивне ставлення до процесу самопізнання. Найбільший внутрішній комфорт викликала робота над другим малюнком, що підкреслює значення внутрішньої стабільності та розвитку для образу «Я». Підсумовуючи, триптих відображає усвідомлену інтеграцію зовнішнього сприйняття, реальних внутрішніх ресурсів та прагнень до бажаного «Я», а також поєднання самозахисту та відкритості до соціальної підтримки.

Щодо роботи наступного другого дослідженого, то відповіді показали, що середовище сильно впливає на її емоції й сприйняття ситуацій. Клієнт відчуває себе людиною світла і щирості («сонечко») – «Відкрите щире сонечко», але водночас усвідомлює, що існують обмеження та труднощі («троянда під хмарами») – «Радість, але не для всіх відкритість». Найбільше дослідженого прагнення – свобода, незалежність і впевненість у собі («птах»), що є твоїм ідеалом або бажаним станом.

Очевидно, що відповідно до отриманої інформації від третього досліджуваного можна акцент зробити на тому, що в кожному малюнку простежується власний зміст і символічний акцент, а саме: перший малюнок із гнучким і податливим стовбуром відображає здатність пристосовуватися до обставин, гнучко реагувати на зміни й водночас зберігати внутрішню цілісність – це символ життєвої стійкості та готовності до розвитку; другий малюнок з оком як головним елементом уособлює самопізнання, глибоке сприйняття світу та вміння бачити суть речей, щодо «ока» – це символ інтуїції, внутрішнього зору, здатності дивитися глибше, ніж поверхня подій; третій малюнок – «прикраса», яка поєднує риси перших двох, яка символізує гармонію між гнучкістю (перший малюнок) та усвідомленням (другий малюнок) – це образ цілісності особистості, яка пройшла шлях самопізнання й навчилася поєднувати чутливість, внутрішню глибину та стабільність.

Як засвідчує практика, у низці дослідження найскладніший випадок – це останній досліджуваний, який у триптиху, всіх трьох малюнках утворив цілісну історію внутрішнього розвитку, самопізнання й

поступового звільнення від страхів, як-от: перший малюнок «Замкнене коло» символізував початковий етап – прагнення до відкритості, але водночас наявність певної вразливості трикутники тут – це взаємини з людьми: серед них є близькі (незаповнені, легкі), і є ті, хто ніби бачить тебе здалеку (зафарбовані); це говорить про усвідомлення своїх меж і про бажання знайти баланс між довірою й захистом); другий малюнок «Ніжність» відображає внутрішній світ, наповнений мріями, теплом і водночас суперечностями («сонечко», «квіти», «метелик» і «поле» – це частини особистого світу, у якому поєднуються надія, ніжність і сумніви; цей малюнок – про прийняття себе, про важливість не тікати від проблем, а розкривати власну енергію й внутрішні ресурси); третій малюнок показує етап внутрішнього зростання («серце», «промінці», «усмішка» й «око») символізують відкритість, сміливість і віру в себе (це про готовність дивитися страхам в очі, не боятися майбутнього й не втрачати світло в собі).

Узагальнюючи, зазначимо, що емпіричне дослідження підтвердило думку про те, що арт-терапевтичні технології виступають інструментом послідовної верифікації та трансформації образу «Я». На прикладі досліджуваних простежено різні стратегії роботи з ідентичністю, а саме: перший досліджуваний – верифікація зовнішнього сприйняття («рожева хмара») через усвідомлення реальної стійкості («дерево») призводить до формування гармонійного бажаного «Я» («троянда з шипами»), вищезазначене демонструє трансформацію від емоційної мінливості до захищеної зрілості; другий досліджуваний – верифікація конфлікту між внутрішнім світлом («сонечко») та зовнішніми обмеженнями («троянда під хмарами»), загалом трансформація спрямована на ідеал свободи та незалежності («птаха»); третій досліджений – процес продемонстрував шлях від адаптивності («гнучкий стовбур») до глибокого самопізнання («око»), варто зазначити, що прикраса символізує верифіковану цілісність, де чутливість поєднується зі стабільністю; четвертий досліджений – верифікація закритих меж («замкнене коло») через прийняття внутрішньої ніжності та суперечностей призвела до трансформації у відкритість та віру («усмішка та око»), в цьому випадку простежується деконструкції страху в ресурс.

Отже, використання триптиха можна розглядати як ефективну арт-терапевтичну методику, яка сприяє активізації процесів саморефлексії, усвідомленню власних емоційних станів і гармонізації внутрішнього світу особистості. Методику доцільно застосовувати у психологічній практиці та навчальному процесі для розвитку емоційної зрілості, саморозуміння та особистісного зростання студентської молоді.

ВИСНОВОК

Підсумовуючи результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження застосування арт-терапевтичних технологій у контексті роботи з образом «Я», варто акцентувати увагу на важливих аспектах: по-перше, через символізацію досліджувані змогли об'єктивувати приховані параметри власного «Я», які важко піддаються вербалізації, відповідно це дозволило розрізнити соціальні маски (зовнішнє сприйняття) та автентичні внутрішні ресурси; по-друге, арт-терапія, як попередньо зазначалося, динамічний інструментарій верифікації, об'єктивізації та трансформації, а створення послідовних зображень дозволяє особистості відтворити шлях: від усвідомлення вразливості та страхів до візуалізації та прийняття оновленого, більш цілісного й захищеного образу «Я»; по-третє, результат арт-терапевтичного процесу – інтеграція розрізнених частин ідентичності, що сприяє стабілізації самооцінки, зміцненню его-структур та підвищенню емоційної зрілості. Аналіз отриманих результатів показав, що процес створення трьох послідовних зображень сприяв виявленню індивідуальних особливостей сприймання, внутрішніх переживань та ціннісних орієнтацій досліджуваних, тобто верифікації та в подальшій роботі трансформації параметрів образу «Я».

Отже, отримані дані підтверджують доцільність впровадження арт-терапевтичних технологій у систему психологічного супроводу студентської молоді та осіб у кризових станах, з метою верифікації та трансформації параметрів образу «Я», оскільки зображення створюють образ внутрішнього зростання – від пошуку опори та адаптивності, через пізнання себе, до досягнення гармонії між зовнішнім і внутрішнім світом. Відтак, на наше переконання, методика «Терапевтичного триптиха» – валідний інструмент для активізації саморефлексії та гармонізації внутрішнього світу особистості в умовах сучасних викликів.

АНОТАЦІЯ

У науковому доробку розкрито метод верифікації параметрів особистості та трансформації образу «Я» засобами мистецтва. На основі аналізу наукової літератури, зокрема закордонних та відчизняних науковців, Американської асоціації арт-терапевтів встановлено широку специфіку дослідження арт-терапевтичних технологій, як і з дорослими та із дітьми з особливими освітніми потребами. Окреслено ключові аспекти реалізації практичної діяльності верифікації параметрів «Я». Підтверджено, що трансформація в арт-терапії простежується через творчий акт, де основним інструментом виступає метафора. Висвітлено різні стратегії роботи з ідентичністю з досліджуваними. Використання

методики «Терапевтичного триптиха» у роботі із досліджуваними засвідчило її ефективність як засобу самопізнання та рефлексії емоційного стану особистості. Зроблено узагальнюючі висновки емпіричного дослідження: три малюнки «Терапевтичного триптиха» в контексті сприйняття – це своєрідний як шлях до гармонії, який веде від пошуку рівноваги між собою та іншими, через усвідомлення власних емоцій, до прийняття себе та внутрішньої сили.

Література

1. Schneider K. J., Pierson J. F., Bugental J. F. *The Handbook of Humanistic Psychology: Theory, Research, and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2014.

2. Потюк С. В. Проблеми формування інклюзивного освітнього середовища початкової школи засобами інноваційних технологій (кінець XX–початок XXI століття) : дис. ... докт. філософії: 011 Освітні, педагогічні науки. Дрогобич, 2024. 312 с.

3. Потюк С.В. Арт-терапія як інструмент корекційної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. Серія: Педагогічні науки / за заг. ред. В. Є. Бенери. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2025. Вип. 21. С.120-126. DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2025-21.14>

4. Wang Y. Art therapy for individuals with autism spectrum disorder and depression: effectiveness and future directions. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 2023. Vol. 22. pp. 168–174. DOI: 10.54097/ehss.v22i.12415.

5. Hillier A., Johnson H., Rosenbaum B., Paterson W., Veneziano J., Wood A. Stress, anxiety, and Steampunk Art in autistic adolescents and young adults. *The Arts in Psychotherapy*, 2025. Vol. 94, (102314). DOI: 10.1016/j.aip.2025.102314

6. Tóth L., Kellerwessel K., Ujhelyi A. Exploring the potential of AI-assisted self-representations in identity-focused art therapy. *Exploration of Digital Health Technologies*, 2025. Vol. 3. DOI: 10.37349/edht.2025.101172

7. Holmqvist G., Persson C. L. Is there evidence for the use of art therapy in treatment of psychosomatic disorders, eating disorders and crisis? A comparative study of two different systems for evaluation. *Scandinavian J. Psychol*, 2012. Vol.53. pp. 47–53. DOI: 10.1111/j.1467-9450.2011.00923.

8. Huet V. Literature review of art therapy-based interventions for work-related stress. *Int. J. Art Ther*, 2015. Vol. 20. pp. 66–76. DOI: 10.1080/17454832.2015.1023323

9. Pizarro J. The efficacy of art and writing therapy: increasing positive mental health outcomes and participant retention after exposure to traumatic experience. *Art Ther*, 2004. Vol. 21. pp. 5–12. DOI: 10.1080/07421656.2004.10129327

10. Lohrius J., Malchiodi C. "Virtual reality art therapy," in *Handbook of Art Therapy and Digital Technology*, ed C. Malchiodi. London; Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers, 2018. pp. 215–229.
11. Babaei S., Fatahi B.S., Fakhri M., Shahsavari S., Parviz A., Karbasfrushan A., et al. Painting therapy versus anxiolytic premedication to reduce preoperative anxiety levels in children undergoing tonsillectomy: a randomized controlled trial. *Indian J. Pediatr.* 2020. Vol. 88. P. 190–191. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12098-020-03430-9>.
12. Regev D., Cohen-Yatziv L. Effectiveness of Art Therapy With Adult Clients in 2018–What Progress Has Been Made? *Front. Psychol.* 2018. 9:1531. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01531
13. Психологічний словник. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова / За ред. Н. А. Побірченко, 2007. URL: <https://upsihologa.com.ua/dictionary/v/veryfikatsija/245> (дата звернення 27.12.2025)
14. American Art Therapy Association. About Art Therapy, 2018. URL: <https://arttherapy.org/about-art-therapy/> (дата звернення 25.12.2025)
15. Федій О.А. Естетотерапія: навч. посіб. Вид. 2-ге, переробл. і допов. К.: «Видавництво «Центр учбової літератури», 2021. 304 с.
16. Простір арт-терапії: міф, метафора, символ: Матеріали V Між-дисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Київ, Інститут соціальної та політичної психології АПН України – ЦППО АПН України, 28 лютого – 1 березня 2008 р.) / За наук. ред. А.П. Чуприкова, Л.А. Найдьоновой, О.А. Бреусенка-Кузнецова, О.Л. Вознесенської. К.: Міленіум, 2008. 102 с.
17. Методика «Терапевтичний триптих». URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1isFxEuqYH-ekT356sO9Ok39VVzzKL5tc> (дата звернення 01.12.2025)
18. Простір арт-терапії: збірник наукових праць. Вип. 1 (29). 2021. URL: <https://academia.edu/resource/work/104053205> (дата звернення 30.09.2025)

Information about the author:

Potiuk Sofiia Vasylivna,

Doctor of Philosophy in Pedagogy,

Assistant Professor at the Department of Physical Therapy,

Rehabilitation, Special and Inclusive Education

State University "Uzhhorod National University"

1, I. Franko str., Uzhhorod, 88000, Ukraine

ЗАТРИМКА МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ: ПРИЧИНИ, НАСЛІДКИ, ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

Рібцун Ю. В.

ВСТУП

У Міжнародній стандартній класифікації освіти її нульовий рівень має назву «рання дитяча освіта» та включає два вікових періоди – ранній (0-3 роки) і дошкільний (3-6/7) вік. Відповідно до Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку¹, затвердженої Президією Національної академії педагогічних наук України (протокол №1-2/8-119 від 18.06.2020 р.), саме ранній віковий період є унікальним, вирішальним для найінтенсивнішого розвитку організму, сприятливим до соціальних і педагогічних впливів, інтенсивного становлення вищих психічних функцій, визначальним для розвитку особистості на всіх подальших життєвих етапах.

Державна освітня політика визначає необхідність надання дієвої психолого-педагогічної, соціальної підтримки, патронату з урахуванням потреб, інтересів малюків, пріоритетів отримання досвіду у всіх специфічних видах діяльності (пізнавальна, мовленнєва, рухова, продуктивна, художньо-естетична, ігрова), соціалізації на основі консолідації зусиль усіх соціальних інститутів, формування культури відповідального батьківства, підготовки педагогічних працівників нової генерації для роботи в групах раннього розвитку, створення освітнього гуманістичного, доступного, безпечного, розвивального, комунікативного простору, розроблення оновленого науково-методичного забезпечення емоційного, сенсорно-пізнавального, фізичного, мовленнєвого, соціально-комунікативного та художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку на основі модернізації наукових досліджень, запровадження логопсихосинергетичного підходу (Рібцун, 2021)².

Саме тому настільки важливими є науково-методичні розробки щодо організації та проведення розвивально-виховної роботи з дітьми раннього віку, котрі мають затримку мовленнєвого розвитку. Затримка

¹ Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку / Національна академія педагогічних наук України. К. : ФОП Ференець В. Б., 2020. 44 с.

² Рібцун Ю. В. Використання логопсихосинергетичного підходу у задоволенні особливих мовленнєвих потреб. *Věda a perspektivy*. № 1(8). 2022. С. 164–175. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729772/>

мовленнєвого розвитку (ЗМР) – це порушення мовлення у дітей віком до трьох років з нормотиповим вербальним і невербальним інтелектом³. ЗМР характеризується уповільненням темпу мовленнєвого розвитку, практичною відсутністю мовлення та заміною його жестами, мімікою, пантомімікою.

ЗМР може мати первинний і вторинний характер. Так, первинна ЗМР пов'язана з затримкою формування моторних функцій упродовж першого року життя, довербальної та ранньої вербальної стадій мовлення (труднощі оволодіння експресивним, менш виражено – імпресивним мовленням). Вторинна ЗМР спостерігається на фоні інших психофізичних порушень, зокрема, інтелектуальної недостатності, розладів аутистичного спектра, дитячого церебрального паралічу, коли затримка мовлення має своєрідну динаміку, поєднуючись з наявними ехोलалією, когнітивною незрілістю, моторними та сенсорними порушеннями.

Для проведення кваліфікованої логопсиходіагностики, подальшої ефективної логокомпенсації обов'язковим є розуміння можливих причин виникнення ЗМР.

1. Можливі причини виникнення затримки мовленнєвого розвитку у дітей

У підсумковому документі Саміту Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року» і Національній доповіді «Цілі сталого розвитку: Україна»⁴ зазначено, що одним із провідних завдань визначено забезпечення здоров'я та благополуччя громадян, починаючи з народження. Саме тому у жовтні 2022 р. з ініціативи Президента України та її реалізації МОЗ України почала функціонувати безоплатна, доступна в пологових стаціонарах, перинатальних центрах, дитячих лікарнях з неонатологічними відділеннями програма розширеного неонатального скринінгу⁵ – такого комплексного обстеження новонароджених, яке проводиться у перші 48–72 год. їхнього життя, що дозволяє не тільки завчасно виявляти лабораторні

³ Рібцун Ю. В. Затримка мовленнєвого розвитку. *Спеціальна педагогіка і психологія : сучас. термінол. словник*. К. : Генеза, 2024. С. 86. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744758>

⁴ Цілі сталого розвитку та Україна. URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/cili-stalogo-rozvitku-ta-ukrayina>

⁵ Розширений неонатальний скринінг: півмільйона досліджень на рідкісні захворювання виконали немовлятам в Україні. URL: <https://moz.gov.ua/uk/news/rozshirenij-neonatalnij-skrining-piv-miljona-doslidzen-na-ridkisni-zahvoryuvannya-vikonali-nemovlyatam-v-ukrayini>

ознаки спадкових чи вроджених захворювань, а й запобігати відповідним клінічним проявам⁶.

Статистичні дані державної і галузевої статистики, МОЗ України, перинатального аудиту «Matrix-Babies», програми розширеного неонатального скринінгу свідчать про негативну тенденцію останніх років відносно здоров'я новонароджених – кожне п'яте немовля має певні відхилення у стані здоров'я. Значно зросла кількість немовлят зі зменшеною вагою, недоношених, таких, котрі мають неонатальну жовтяницю, розлади дихальної системи, які виникають у перинатальному періоді, хромосомні порушення, родові травми, сповільнення росту, недостатність живлення плоду, інші порушення церебрального статусу новонародженого (О. Власов, О. Воробйова, О. Дудіна, М. Знаменська, Т. Знаменська, Р. Марушко, Н. Руденко, М. Devitt, E. Izett, M. Palma, S. Prescott, R. Rooney та ін.)⁷.

Мовлення – важлива складова нервово-психічного розвитку малюка починаючи з раннього віку, яка характеризує якість життя в подальшому. Ранні органічні ушкодження центральної нервової системи (ЦНС) через патологічне протікання вагітності та пологів розглядаються в якості основних причин виникнення затримки мовленнєвого розвитку. Нейробіологічні фактори, перинатальна патологія ЦНС прямо чи опосередковано породжують виникнення мовленнєвих розладів у дітей, зокрема затримки мовленнєвого розвитку.

У малюка від 22 тижня вагітності до 7 днів життя відповідно до класифікації перинатальних уражень (МКХ-10, клас XVI, P00-P96) можуть фіксуватися такі перинатальні ураження ЦНС: а) церебральні гіпоксично-ішемічні (функціональні, деструктивні); б) гіпоксично-геморагічні (крововиливи); в) родові травми ЦНС; г) інфекції ЦНС; ґ) системні дисметаболічні, токсично-метаболічні порушення, що зумовлюють аноксії (повна відсутність кисню), загибель клітин нервової тканини, призводячи у т. ч. і до ЗМР. Складність проявів залежить від ступеня зрілості кори головного мозку, його архітектонічних і морфологічних особливостей, тривалості та інтенсивності впливу патологічних факторів.

У доношених малюків гіпоксемія (зниження рівня кисню в крові) викликає посилення кровотоку у всіх ділянках головного мозку, особливо стовбура, глибинних відділів обох півкуль. У недоношених дітей, народжених раніше 35 тижнів вагітності, гіпоксемія призводить

⁶ Червяк П. І. Медична енциклопедія. К. : Вид. центр «Просвіта», 2012. 1504 с.

⁷ Izett E., Rooney R., Prescott S., Palma M. & Devitt M. Prevention of Mental Health Difficulties for Children Aged 0-3 years: a review. *Psychology for Clinical Settings*. 2020. Vol. 11. URL: <https://doi.org/10.3389/psyg.2020.500361>

до селективного підвищення кровотоку в стовбурі головного мозку, перивентрикулярних ділянках білої речовини, одночасного зниження кровотоку в обох півкулях головного мозку. Порушення кровообігу значно підвищує ймовірність ішемічного ураження головного мозку, виникнення селективного нейронального, парасагітального некрозів, перивентрикулярних лейкомаляцій, ішемічних уражень базальних гангліїв, мозочка та стовбура головного мозку.

Перинатальні ураження центральної нервової системи зумовлюють як неврологічні, так і мовленнєві порушення. Зокрема, селективний нейрональний і парасагітальний некрози призводять до алалій та дизартрій, порушень інтелектуального розвитку, тетрапаретичних форм ДЦП, коркових сенсорних порушень, симптоматичної епілепсії, атрофічних змін у лобних і скроневих ділянках головного мозку.

Пошкодження перивентрикулярної лейкомаляції, внаслідок некротизації білої речовини переважно у верхньо-латеральних ділянках навколо бокових шлуночків мозку, спричиняє псевдобульбарну дизартрію, зорові провідникові порушення, ди- та геміплегічні форми ДЦП. Ураження базальних гангліїв і таламусу, через загибель нервових клітин, гліоз і патологічну гіпермієлінізацію, зумовлює гіперкінетичні розлади, заїкання, дизартрії, гіперкінетичні форми ДЦП, сенсорні розлади.

Пошкодження мозочка породжує виникнення скандованого мовлення, заїкання, атонічно-астатичну форму ДЦП. Ураження стовбура головного мозку призводить до бульбарної дизартрії, ринолалії, заїкання, порушень черепно-мозкових нервів (Н. Богдановська, Р. Герасимчук, І. Григорова, В. Грібовський, І. Кальонова, Т. Кареліна, Н. Касевич, Н. Литвиненко, Л. Соколова та ін.).

Про виникнення затримки мовленнєвого розвитку у дітей з різними видами мовленнєвих порушень ми детально розповімо у своїй книзі «Затримка мовленнєвого розвитку у дітей: логопсиходіагностика та компенсація».

Однак не завжди сучасні методи нейровізуалізації спроможні виявити порушення на рівні міжклітинної взаємодії, організації синаптичних контактів, мієлінізації а- та еферентних нервових провідників, що, власне, і спричиняє виникнення затримки мовленнєвого розвитку. У віці немовляти у малюка спостерігається слабо виражений комплекс пожвавлення, наявні ознаки низької пізнавальної активності, емоційних реакцій, довільних рухових актів, мінімальні порушення м'язового тону, формування тонких цілеспрямованих рухів, що і прогнозує виникнення ЗМР.

Механізми нейроонтогенезу дозволяють простежити кодування білків ряду генів і з'ясувати їх значення для розвитку мовлення дітей.

Так, ген FOXP2, 7q31 містить кодований білок, який керує активністю інших генів, регулює синаптичну пластичність навіть до досягнення віку дорослого. Цей ген контролює засвоєння граматичних правил і застосування їх на практиці, мовленнєву моторику, зокрема тонкий руховий контроль⁸.

Кодований білок гену FOXP1, 3p14, який відповідає за формування комплексів значущих для розвитку мовлення структур головного мозку, бере участь у модифікації мотонейронів, нейрональної міграції. Ген CNTNAP2, 7q36 відіграє значну роль у виникненні передумов мовленнєвих розладів на рівні експресивного, імпресивного мовлення, фонологічної експресивної пам'яті. Його кодовані білки незамінні в нейроонтогенезі, адже відповідають за розподіл в нейронах калієвих каналів, активацію аксонально-гліальних взаємодій. Ген ATP2C2, 5M1P, 16q24 відповідає за фонологічну короткочасну пам'ять, яка надзвичайно важлива для опанування мовленням. Кодовані білки зазначених генів беруть участь у формуванні нейронів і їх міграції (К. Афанасьєва, В. Безруков, Р. Богатирьова, О. Гречанина, С. Демидов, С. Кир'яченко, І. Козерецька, Г. Путинцева, С. Рушковський, А. Сиволоб, Г. Хоффман та ін.).

Роль спадкової схильності підтверджується внутрішньородинною частотою виникнення затримки мовленнєвого розвитку. Зокрема, ЗМР у дитини фіксується за умов, коли у батьків були наявні мовленнєві розлади, причому наслідування відбувалось переважно за чоловічою лінією у 24% (за жіночою – у 10%). Так, у загальній популяції дітей із ЗМР батьки мали в дитинстві артикуляційні диспраксії у 42%, моторну алалію – 45%, параалалічні форми загального недорозвитку мовлення – 57% (L. A. Freebairn, A. J. Hansen, S. K. Iyengar, B. A. Lewis, L. D. Shriberg, C. M. Stein, H. G. Taylor)⁹.

Для всебічного розвитку дитини раннього віку, розвитку її мозку, особливо відчутним є вплив навколишнього соціуму, того зовнішнього середовища, яке виступає основним фундаментом становлення вищих психічних функцій, особистісних якостей дитини. Дефіцит мовленнєвого спілкування, отримання досвіду соціального оточення, явища педагогічної занедбаності у вигляді недостатніх контактів насамперед з батьками, відсутність стимулювання мовленнєвої активності з боку дорослих, неконтрольоване використання гаджетів, несприятливе

⁸ Генетика : підр. /А. В. Сиволоб, С. Р. Рушковський, С. С. Кир'яченко та ін. К. : Вид.-поліграф. центр «Київський університет». 2008. 320 с.

⁹ Lewis B. A., Shriberg L. D., Freebairn L. A., Hansen A. J., Stein C. M., Taylor H. G. & Iyengar S. K. The genetic bases of speech sound disorders: evidence from spoken and written language. *Speech Lang Hear Res.* 2006 Dec; 49(6):1294-312. doi: 10.1044/1092-4388 (2006/093). PMID: 17197497.

мовленнєве середовище, насичене суржилом, білінгвізмом, спілкуванням з особами з розладами мовлення стають тими соціально-педагогічними причинами, що зумовлюють виникнення ЗМР у дітей.

Психологічними чинниками виникнення ЗМР виступає відсутність мотивації, нагальної потреби користуватись активним мовленням у повсякденному житті через схвалюване дорослими спілкування за допомогою інтонаційно збіднених домовленнєвих вокалізацій, жестів і міміки, психоемоційна депривація як відсутність емоційних контактів з батьками, їхня холодність або байдужість, перенесені психічні травми (часті зміни місць проживання, дисгармонійні стосунки між батьками тощо), індивідуальні особливості, як-от підвищена тривожність тощо.

Отже, як бачимо, причини затримки мовленнєвого розвитку у дітей є різноманітними і діють переважно у комплексі, поєднуючи біологічні (нейрофізіологічні), соціально-педагогічні та психологічні чинники. Саме тому настільки важливо знати етіологію виникнення ЗМР, щоб мати змогу не лише правильно діагностувати наявний розлад, а й обрати ефективні індивідуальні лікувальні та компенсаційні стратегії.

2. Логопедичний масаж як засіб гармонізації емоційно-мовленнєвого розвитку дітей із ЗМР

Використання логопсихосинергетичного підходу (Рібцун, 2021) в роботі з дітьми раннього віку дозволяє гармонійно розвинути усі вищі психічні функції: гнозис (зоровий, слуховий, тактильний), праксис (його мовленнєві та немовленнєві види), символічну немовленнєву діяльність (мислення, свідомість, пам'ять, емоції, увагу) та мовлення.

Емоції відіграють значну роль у забезпеченні психічного благополуччя дитини будь-якого віку, особливо раннього. Саме у цьому віковому періоді настільки важливим є своєчасний початок навчання дитини передачі власних почуттів, вираженню свого настрою (Н. Андріяшина, Л. Василенко, Л. Долинська, В. Кутішенко, Т. Лисянська, Р. Павелків, В. Поліщук, М. Савчин, О. Сергєєнкова, Л. Ширяєва та ін.)¹⁰. Дитина за допомогою міміки, окремих звуконаслідувань може відобразити свій настрій: «У-у-у!» – насупила брівки (сердиться), «І-і-і!» – посміхається, плескає в долоні (радіє).

Варто відзначити, що поведінково-мовленнєва активність дитини раннього віку надзвичайно емоційно виразна, проте часто буває швидкоплинною, слабо керованою, насиченою різноманітними переживаннями як позитивного, так і негативного плану.

¹⁰ Вікова психологія : навч. посіб. / Мирослав Савчин, Леся Василенко. К. : ВЦ «Академія». 2024. 384 с.

До кінця другого року життя за умов типового розвитку дитина стає більш самостійною, чому сприяють набуті навички значно впевненішої ходьби, використання ложки під час їжі, користування горщиком, інтерес до індивідуальних простих ігор. Дитина починає усвідомлювати власний фізичний та емоційний стан, свої можливості та бажання («вмію – не вмію», «знаю – не знаю», «хочу – не хочу»), в мовленні все частіше використовуються займенники: особовий першої особи – «я», його форми «мені», присвійний «моє» («моя лялька», «моя машинка» тощо).

На третьому році життя малюк розуміє емоційний стан інших людей (наприклад, жаліє сестричку, яка впала), адже в емоційній пам'яті вже залишаються спогади про власні переживання (коли сам упав і вдарився, то було боляче), що почало відображатися і в предметно-маніпулятивних та перших сюжетних іграх. Саме в цей віковий період відбувається емоційно-особистісне самоствердження дитини, що супроводжується непослухом, упертістю, роздратованістю, агресивністю, коли малюк протиставляє своє «Я» не тільки близьким, а й усьому світу. Водночас дитина раннього віку намагається контролювати свою поведінку, адже повторює її за дорослими (переодягається в одяг рідних, намагається фарбуватися як мама тощо).

Вже досить добре розуміючи настрої близьких, дитина проявляє вибіркове ставлення до створених нею самою емоційних портретів дорослих. Дитина очікує від дорослих заохочення до своїх дій та схвалення за їх виконання і засмучується, коли не отримує очікуваного. Поступово у малюка зростає розуміння поведінкових оцінок, їх аргументованості: добре, бо доїв суп, погано, бо забруднив одяг. У малюка виникає відчуття гордості за дійсно правильні вчинки, власні досягнення, тобто прояви почуття власної гідності. До трьох років у дитини з'являється почуття сорому, в основі якого – формування уявлень про позитивні та негативні зразки поведінки, коли малюк відчуває відсутність схвалення дорослих, як приниження власної гідності.

Дитина із ЗМР, ще не вміючи вербально висловити свої почуття, плаче і кричить, не бажаючи спати, не дозволяє зняти з себе одяг, протестуючи переодяганням, перевертає тарілку на підлогу, відмовляючись від їжі. Причому не лише негативні емоції виснажують дитину. Наприклад, у радісному очікуванні свята дитина із ЗМР також виснажується від переживання глибоких емоцій, що проявляється на загальному позитивному фоні плаксивістю, гіперактивністю, дискоординованістю рухів¹¹.

¹¹ Рібцун Ю. В. Психомовленнєвий розвиток дітей раннього віку: теорія і практика. *Дошкільне виховання*. 2024. №1. С. 3-10. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/740003>

Досить часто дитина із ЗМР не знає, як емоційно реагувати на ту чи ін. ситуацію: випадково наступивши на машинку та частково зламавши її, малюк може продовжувати гратися нею, ніби нічого не сталося, або намагатися «поремонтувати», пригадуючи, як це робив старший брат. Проте, так само як і в умовах онтогенезу, у дітей із ЗМР є улюблені іграшки, псування, загублення яких викликає яскраві негативні емоції. Вдалі дії, ситуації успіху викликають позитивні емоції, якими дитина прагне поділитися з дорослим, неодноразово повторно продемонструвати.

Якщо дитина відповідно до онтогенетичного розвитку відтворює емоційно-поведінкові прояви шляхом наслідування, то дітей із ЗМР потрібно цьому цілеспрямовано навчати. Відчуття болю малюк може висловити вигуком: «Бо-бо!» чи «Ой-ой!», показуючи місце болю (палець, коліно тощо). Незгоду з кимось або з чимось виражає жестом долонею від себе, заперечливим хитанням головою, відвертанням її в сторону: «Ні!», заборону – рухаючи вказівним пальцем зі сторони в сторону: «Ну-ну-ну!». Поступово дитина засвоює, що свою прихильність, любов, ніжність можна виражати рядом дій: обіймати, горнутися, цілувати, гладити по голові (руці), дарувати повітряний поцілунок.

Щоб зробити як звичайний, так і повітряний поцілунок, потрібно вміти витягувати губи трубочкою, напружувати і розслабляти їх. Щоб допомогти малюку, дорослий може зібрати губки дитини і злегка:

- витягувати їх уперед («Поїзд гуде»);
- повертати їх по колу то в один, то в інший бік («Хобот слоненяти»);
- затискати між вказівним і великим пальцями («Каченя»);
- робити дрібні притискувальні рухи вздовж губ («Ліпимо варенички»).

Далі дитина самостійно витягує губки вперед, тягнучись ними до цукерки чи іграшки. Такі вправи створюють підготовчу базу для вимови лабіалізованих голосних: [o] та [y].

Розгортаючи авторський підхід, поєднуючи емоційно-мовленнєвий і сенсорно-пізнавальний розвиток, дорослий може використати різнорівневі опорні структури (Рібцун, 2026), демонструючи дитині червоні овали різного розміру на позначення відповідних голосних: великий – [o], маленький – [y].

Перший рівень: дорослий тримає в руці великий овал (площинна вирізана фігура), протяжно промовляючи [o].

Другий рівень: дорослий тримає великий овал і прикладає його до губ, протяжно промовляючи [o].

Третій рівень: дорослий тримає овал поряд з губами, обводить губи, овал, промовляючи [o].

Четвертий рівень: дорослий показує великий овал, мовчки артикулює звук [o], дитина озвучує промовляння.

П'ятий рівень: дорослий і малюк разом дивляться в дзеркало, спільно артикулюють звук [o].

Шостий рівень: на великому овалі написана буква О; дорослий пальчиком дитини обводить букву, спільно промовляють звук [o].

Наступна робота проводиться аналогічно на звуці [y]. Далі дорослий чергує різні за розміром овали, промовляючи відповідні звуки.

Ще до промовляння звуків на матеріалі різних овалів можна вивчати кольори, форми, розмір.

Перший рівень – «Знайди такий самий» (не називаючи ознаку).

Другий рівень – «Покажи, де червоний (маленький, овал)».

Складність відображення власних емоцій малюком пов'язано не лише з практичною відсутністю мовлення, а й частою неможливістю самостійно відтворити за наслідуванням ті чи інші мімічні рухи дорослого, що потребує корекційного втручання.

Серед дієвих методів виділяють логопедичний масаж, завдяки якому в ігровій формі (з використанням іграшок, промовлянням забавлянок, потішок) здійснюється м'який механічний вплив на м'язи артикуляційного апарату (язик, губи, щоки, м'яке піднебіння), нормалізуючи їх тонус (обсяг, сила, скорочуваність, працездатність) та еластичність м'язових волокон, знижуючи патологічні рухові прояви (гіперкінези, синкінезії тощо), покращуючи кровообіг і довільність, координацію рухів (обсяг, амплітуда).

Логопедичний масаж є профілактикою зубо-щелепних захворювань, він допомагає покращити смоктальну, жувальну функції, роботу шлунково-кишкового тракту (механічний, нейрон-секреторний рівні). Під час логопедичного масажу також відбувається стимуляція пропріоцептивних відчуттів, нормалізується стан нервової системи, поліпшується емоційний фон завдяки розвитку мімічних м'язів, емоційний стан загалом, усувається підвищене слиновиділення, відбувається стимулювання появи мовлення (Рібцун, 2026).

Підґрунтям фізіологічного механізму масажу є складні взаємозумовлені рефлекторні, нейрогуморальні та обмінні процеси, котрі регулюються ЦНС, а його основою – складний процес, зумовлений нервово-рефлекторним, гуморальним і механічним впливом (О. Архіпова, Х. Барна, О. Вербов, І. Гутій, В. Кондратенко, Л. Кунічев, О. Новікова, О. Панченко, О. Потапова, Ю. Рібцун, А. Слатвінська, М. Фіцич, О. Чекан, І. Чурпій, Н. Юрса та ін.).

Перед тим, як розпочати логопедичний масаж, батькам дитини зі ЗМР слід обов'язково проконсультуватися з педіатром, при потребі з неврологом, ортопедом, адже саме лікар призначає відповідні процедури. Основними показаннями до проведення логопедичного масажу є зміна м'язового тонуусу загальної мускулатури та / чи органів мовленнєво-рухового апарату, а також відсутність мовлення.

У медичному висновку вказується наявність чи відсутність неврологічної симптоматики, зокрема локальні порушення іннервації м'язів та ін. Якщо у малюка наявні парези, гіперкінези, судоми тощо, саме медичний працівник (медсестра, медбрат, реабілітолог, масажист) проводитиме малюку сеанси лікувального масажу.

Уважні батьки, здійснивши візуальне порівняння, самі можуть помітити асиметрію обох частин обличчя, зокрема куточків рота, брів, носогубних складок, часто чи постійно відкритий рот, виражену слинотечу, а також, наприклад, в'ялість або набряклість, блідість шкіри, що може свідчити про знижений тонус м'язів, почервоніння – про порушення судинного тонуусу капілярів, або синюшність – про виражену недостатність кровообігу.

Логопедичний і загальний масаж після відповідного неодноразового показу фахівцем (батьки присутні на сеансах) вже можуть робити дорослі без медичної освіти, дотримуючись провідного принципу «Не нашкодь!».

Кожен вид масажу має свої протипоказання до проведення – це гіперчутливість, загострення будь-яких хвороб, зокрема крові та капілярів, онкологічних, інфекційних, гінгівіту, стоматиту, збільшення лімфовузлів, підвищена температура, різко виражена пульсація сонних артерій, гострі та хронічні шкірні захворювання (гнійні, грибкові, герпес), наявність гематом на поверхні, яка масажується¹².

Курс логопедичного масажу триває 10 днів і проводиться повторно після двотижневої перерви. Він сприятиме не лише мовленнєвому (формування правильної звуковимови, нормалізація дихальної функції), а й сенсорно-пізнавальному, руховому, емоційному розвитку малюка із ЗМР.

Готуючи дитину із ЗМР до масажу, з метою уникнення тривожності та зайвих страхів, можна показати їй масажування на ведмедику чи ляльці. Потім доцільно злегка торкатися вказівним пальцем до шкіри малюка, щоб він відчув холод і тепло, напруження та розслаблення, а також шипуваті поверхні кінезіологічних м'ячиків різного кольору, розміру та гладеньку шпателя. Саме завдяки масажу можна покращити

¹² Фізична реабілітація та логопедичний масаж в роботі з дітьми з порушеннями мовлення : навч.-метод. посіб. / уклад. А. А. Слатвінська. Умань : Візаві, 2023. 165 с.

розуміння та відображення емоцій дитиною, що сприятиме удосконаленню комунікативної функції. Дорослий озвучує всі свої дії, а малюк запам'ятовує і поповнює свій словник іменниками, прикметниками та дієсловами.

Перед логопедичним масажем обов'язково слід помити руки або обробити їх дезінфікуючим розчином, потім зволожити дитячою олією. Руки мають бути теплими, без подряпин, травм, грибкових процесів, тріщин або мозолів, з підстриженими нігтями, без прикрас (обручки, браслети) і годинника, щоб не нашкодити малюку. У того, хто робить масаж, повинно бути наявне розвинене відчуття дотику, інакше рухи виконуватимуться неправильно.

Під час масажу дитина може лежати на спині витягнувши руки вздовж тіла, поклавши їх долоньками донизу, або ж просто сидіти на кріслі з високим підголівником, щоб забезпечити максимальну розслабленість м'язів, свободу дихання. Для проведення масажу дорослий має розташуватися біля дитини якомога зручніше. Слід бути доброзичливим, уважним, терплячим, спокійним і впевненим у своїх діях. Масаж доцільно робити у заздалегідь провітреній, дещо затемненій кімнаті під звуки тихої спокійної музики, адже процедура повинна викликати у малюка тільки позитивні емоції.

Кожен сеанс передбачає масаж лицьових м'язів, його тривалість залежить від рівня психомоторного розвитку малюка і не повинна перевищувати 7-10 хв. Вибір масажних прийомів визначається станом м'язового тону дитини: погладжування, розтирання, розминання, поплескування, легку вібрацію доцільно використовувати при зниженому тонусі мовленнєвої мускулатури, а от при гіпертонусі (спастичних станах) застосовується переважно поверхове погладжування та сильна вібрація¹³.

Основним прийомом масажу є погладжування, що розпочинає та завершує сеанс. Погладжування здійснює заспокоїливий (релаксуючий) чи стимулюючий (активізуючий) вплив на шкірно-м'язовий тонус, нервову систему загалом, покращує дихання, стимулює обмінні процеси, посилює циркуляцію крові у капілярах, тренує еластичність судин. Поверхнєве площинне погладжування заспокоює, а охоплююче, навпаки, збуджує.

Пальці випрямленої кисті (великий палець відведений в сторону, решта злегка зігнуті) з легким натиском мають вільно ковзати по шкірі

¹³ Рібцун Ю. В. Види логопедичного масажу в роботі з дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільськ. нац. ун-ту ім. Г. Огієнка. Вип. 14. Кам'янець-Подільський : КНПНУ. 2013. С. 368-372

обличчя, не збираючи її в складки, рухаючись повільно, плавно, ритмічно лише по шляху протікання лімфи (до лімфатичних вузлів), здійснюючи 24–27 рухів за 1 хв. у таких напрямках: а) від середини лоба до скронь; б) від середини лоба до вух; в) від брів до волосистої частини голови; г) від спинки носа до вух; ґ) від верхньої межі лоба вниз через обличчя до шиї; д) від мочок вух по щоках до крил носа; е) від середини верхньої губи до вух; є) від середини верхньої губи до підборіддя. Варто пам'ятати, що сильне натискання подушечками пальців може викликати неприємні відчуття чи навіть біль; нещільне прилягання пальців, тим паче розчепірених, до поверхні теж призводить до неприємних відчуттів.

Якщо малюк перебуває в хорошому настрої, можна помасажувати м'язи шиї. Слід повільно погладжувати шию долонями обох рук зверху вниз: а) в області горла почергово то правою, то лівою рукою; б) біля привушної ділянки по бокових поверхнях шиї до пахвових западин (одночасно обома руками); в) поклавши обидві руки на задню частину шиї малюка, близько до потилиці (кінчики пальців обох рук ковзають по бокових поверхнях шиї до пахвових западин). Слід уникати енергійних рухів у ділянці передньої поверхні шиї, області сонних артерій (при повороті голови можна легко прощупати на шиї пульсацію сонної артерії). Розслаблюючий масаж шиї доцільно поєднувати з гімнастикою: вільно опустити голову (заснути), закинути голову назад і з цього положення здійснювати рухи вправо-вліво; голову вільно опустити («Лісові дзвіночки»).

Далі можна виконувати масаж м'язів обличчя та губ, здійснюючи погладження в уповільненому темпі та розширюючи коло напрямків: а) від середини лоба до скронь; б) від середини лоба до вух; в) від брів до волосистої частини голови; г) від спинки носа до вух; ґ) від середини верхньої губи до вух; д) від верхньої межі лоба униз через обличчя до шиї; е) від мочок вух по щоках до крил носа; є) від середини верхньої губи до підборіддя; ж) навколо очей; з) по верхній губі до куточків рота та його середини; и) по нижній губі до куточків рота та його середини; і) по носогубних складках, від крил носа до куточків рота.

З метою зміцнення м'язів при в'ялих губах, пасивному языку доцільно використовувати наступні прийоми:

1) погладження: а) від середньої лінії обличчя до вух; б) лоба від середини до скронь; в) шиї від підборіддя до вух; г) від середини верхньої губи до її куточків; ґ) від середини нижньої губи до її куточків; д) від носогубних складок до крил носа;

2) розминання виличного та щічного м'язів (помістити вказівний і середній пальці обох рук на нижню частину скроні, здійснювати спіралеподібні рухи по виличних і щічних м'язах до підборіддя);

3) легке пощипування губ. Після виконання 4-5 легких рухів силу натискання рекомендується трохи збільшити, проте рухи не повинні викликати болю і негативної реакції у малюка.

Важливим масажним прийомом є процес розтирання, який посилює приплив крові та лімфи до тканин, котрі масажуються, що значно покращує живлення шкіри, стимулює обмінні процеси. Розтирання виконується перед розминанням зігнутими у міжфалангових суглобах пальцями (не прямими, щоб не викликати біль) у повільному темпі. Під час розтирання рука зміщує шкіру, утворюючи незначний її зсув і розтягування в різних напрямках, незалежно від спрямування руху лімфи і не затримуючись на одній ділянці більше 8-10 с (переступання). Слід пам'ятати, що слабке подразнення підвищує тонус м'язів.

Розминання є своєрідною пасивною гімнастикою для м'язів у вигляді поздовжніх або поперечних рухів, яку використовують для максимальної активізації роботи лицьових м'язів, підвищення їх скорочувальної активності, загальної працездатності, покращення крово- та лімфоутворення, живлення тканин, обміну речовин. Розминання передбачає фіксацію, захоплювання, здавлювання, стискування, відтягування, безпосередньо розминання тканин пальцями однієї руки чи обох рук одночасно. Поздовжні рухи мають здійснюватись по ходу м'язових волокон, причому випрямлені пальці слід розташовувати на поверхні так, щоб перші пальці обох кистей знаходились на передній поверхні м'яза, що масажується, а решта – по сторонам від нього. Для виконання поперечних рухів руки потрібно встановити впоперек м'язових волокон так, щоб перші пальці виявились по одну сторону ділянки, яка масажується, а решта – по іншу.

Допоміжним прийомом масажу виступає зсування, коли, при фіксації ділянки, яка масажується, виконуються короткі ритмічні рухи зі зсувом тканин. Рухи у протилежних напрямках називаються розтягуванням, яке виконується 2-5 пальцями.

Одним із важливих прийомів логопедичного масажу, що покращує роботу судин, є вібрація, яку можна здійснювати одним, двома чи всіма пальцями. При цьому рукою, яка масажує, передаються коливальні рухи м'язам обличчя, шиї, губ, язика. Під час безперервної вібрації варто проводити по тканинах кінцевими фалангами одного чи кількох пальців, а при переривчастій (ударній) – злегка вдаряти кінчиками напівзігнутих пальців, слідкуючи, щоб м'язи не були напруженими з метою уникнення болю. Тривала вібрація з малою амплітудою

викликає заспокоєння, нетривала з великою амплітудою – протилежний стан. Слід пам'ятати, що вібрація не повинна викликати больових відчуттів у дитини.

Дещо схожими на вібрацію є допоміжні прийоми у вигляді поплескування (легкі рухи вказівним пальцем) і пунктування (пальцевий душ), що здійснюється кінцевими фалангами другого-третього чи другого-п'ятого пальців, нагадує вибивання дробу на барабані та не повинна перевищувати 10 с.

ВИСНОВКИ

Онтогенез дитини являє собою своєрідний безперервний ланцюжок вищих психічних функцій, які поступово формуються та якісно змінюються в часі. До- та мовленнєвий дизонтогенез у вигляді недостатнього збагачення імпресивної лексики, повної відсутності мовлення, залишок гуління або запізнілих строків формування активних висловлювань, їх одноманітності, значної збідненості, в т. ч. й інтонаційної, є ознаками затримки мовленнєвого розвитку у малюка.

Ряд біологічних (внутрішніх) чинників діють на організм, особливо головний мозок, дитини у формі ембріопатій (стап ембріону), фетопатій (плоду), оперативних втручань під загальним наркозом, метаболічних енцефалопатій та ін. перерахованих нами вище ушкоджень ЦНС різного ступеня, відіграючи негативну роль на ранній мовленнєвий розвиток малюка.

Несприятливе суспільне середовище, екологічна ситуація, військові дії на території нашої держави, недостатність чуттєвого досвіду у малюка, відсутність наявності мотивованої потреби у предметно-практичній, ігровій, зображувальній, конструктивній діяльності спричиняє звуженість зони найближчого розвитку (за Л. Виготським), збідненість уявлень про довкілля, окремі предмети в ньому, їх якості, способи дій із ними, що, своєю чергою, породжує виникнення ЗМР.

Емоційна депривація, явище госпіталізації (зовнішні чинники), викликані позбавленням близького спілкування з матір'ю, призводять до слабкості комунікативних контактів, емоційної «байдужості» (амімічність обличчя, невміння наслідувати емоційний стан дорослого та відчувати свій), насиченості спрощеними мовленнєвими та поведінковими стереотипами.

Щоб допомогти дитині з ЗМР краще розвиватися, буде доречним:

- враховувати, що дратівливість дитини, підвищена сонливість або втома – показники перезбудження нервової системи;
- знати, що основними джерелами емоцій дитини раннього віку є ігрова діяльність, спілкування з однолітками та дорослими;

- скеровувати емоційне життя дитини – підбадьорювати, заспокоювати, переключати на інший вид діяльності, тобто не допускати перевантаження нервової системи;

- задля профілактики уникнення бажання спілкування з дорослими та виникнення мутизму (вибіркової мовчазності), створювати безпечний, сенсорно насичений простір для дитини, що сприятиме проявам ініціативи у грі та побутовій діяльності;

- показувати дитині, що дорослий розуміє її потреби, почуття та бажання, але не схвалює її дій, які є неправильними чи неприйнятними;

- не принижувати, не соромити дитину, пояснювати їй, що не подобаються лише її окремі дії, а не вона сама;

- наполегливо дотримуватись наміченої лінії поведінки, режиму дня і показувати дитині, що її неправильні дії ніколи не будуть схвалені, навіть за умов протесту;

- підвищувати самооцінку дитини: підтримувати її самостійність, дозволяючи, наприклад, в окремих ситуаціях робити вибір (обрати фрукти на десерт, книжку для читання перед сном тощо);

- знати, що саме на основі нижчих емоцій розвиваються вищі, тобто естетичні, моральні, інтелектуальні;

- проводити курси логопедичного масажу, поєднуючи мовленнєвий, сенсорно-пізнавальний та емоційний розвиток дитини.

АНОТАЦІЯ

Останнім часом значно зросла кількість психомовленнєвих порушень у дітей, одним із яких є затримка мовленнєвого розвитку. Проявляючись вже в ранньому віці і залишаючись без цілеспрямованого медикаментозного та психолого-педагогічного втручання, ЗМР перероджується у більш складні форми мовленнєвого дизонтогенезу. Саме тому настільки важливим є розуміння причин виникнення ЗМР у дітей, можливих наслідків зазначеного порушення і шляхів його подолання.

Нами описані соціально-педагогічні, психологічні та більш детально, як провідні, біологічні чинники виникнення ЗМР. Конкретизовано патологічний вплив на формування мовленнєвих функцій перинатальних уражень ЦНС, як-от: церебральних гіпоксично-ішемічних, гіпоксично-геморагічних, родових травм центральної нервової системи, інфекцій ЦНС, системних дисметаболічних, токсично-метаболічних порушень. Зазначено, що механізми нейроонтогенезу дозволяють простежити кодування білків ряду генів і з'ясувати їх значення для розвитку мовлення дітей.

Комплексна дія зазначених чинників значно ускладнює логопсиходіагностику, пошук ефективних стратегій компенсації, тому є доречним використання логопсихосинергетичного підходу (Рібцун, 2021) для роботи з дітьми раннього віку із ЗМР. Вперше розглянуто логопедичний масаж як засіб гармонізації емоційно-мовленнєвого розвитку дітей із ЗМР, адже емоції відіграють значну роль у забезпеченні психічного благополуччя дитини будь-якого віку, особливо раннього.

Складність відображення власних емоцій малюком пов'язано не лише з практичною відсутністю мовлення, а й неспроможністю самостійно відтворити за наслідуванням ті чи інші мімічні рухи дорослого, що потребує корекційного втручання у вигляді застосування основних прийомів логопедичного масажу, зокрема, погладжування, розтирання, розминання, зсування та вібрації. Нами доведена ефективність поєднання емоційно-мовленнєвого та сенсорно-пізнавального розвитку, запропоновано використання різнорівневих опорних структур (Рібцун, 2026) для створення сприятливого доступного, безпечного, розвивального, комунікативно спрямованого середовища.

Література

1. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку / Національна академія педагогічних наук України. Київ : ФОП Фере-нець В.Б., 2020. 44 с.
2. Рібцун Ю. В. Використання логопсихосинергетичного підходу у задоволенні особливих мовленнєвих потреб. *Věda a perspektivy*. № 1(8). 2022. С. 164–175. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729772/>
3. Рібцун Ю. В. Затримка мовленнєвого розвитку. *Спеціальна педагогіка і психологія : сучас. термінол. словник*. К. : Генеза, 2024. С. 86. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744758>
4. Цілі сталого розвитку та Україна. URL: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/cili-stalogo-rozvitku-ta-ukrayina>
5. Розширений неонатальний скринінг: півмільйона досліджень на рідкісні захворювання виконали немовлятам в Україні. URL: <https://moz.gov.ua/uk/news/rozshirenij-neonatalnij-skrining-piv-miljona-doslidzhen-na-ridkisni-zahvoryuvannya-vikonali-nemovlyatam-v-ukrayini>
6. Червяк П. І. Медична енциклопедія. К. : Вид. центр «Просвіта», 2012. 1504 с.
7. Izett E., Rooney R., Prescott S., Palma M. & Devitt M. Prevention of Mental Health Difficulties for Children Aged 0-3 years: a review. *Psychology for Clinical Settings*. 2020. Vol. 11. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.500361>

8. Генетика : підр. / А. В. Сиволоб, С. Р. Рушковський, С. С. Кир'яченко та ін. К. : Вид.-поліграф. центр «Київський університет». 2008. 320 с.

9. Lewis B. A., Shriberg L. D., Freebairn L. A., Hansen A. J., Stein C. M., Taylor H. G. & Iyengar S. K. The genetic bases of speech sound disorders: evidence from spoken and written language. *Speech Lang Hear Res.* 2006 Dec; 49(6):1294-312. doi: 10.1044/1092-4388(2006/093). PMID: 17197497.

10. Вікова психологія : навч. посіб. / Мирослав Савчин, Леся Василенко. К. : ВЦ «Академія». 2024. 384 с.

11. Рібцун Ю. В. Психомовленнєвий розвиток дітей раннього віку: теорія і практика. *Дошкільне виховання*. 2024. №1. С. 3–10. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/740003>

12. Фізична реабілітація та логопедичний масаж в роботі з дітьми з порушеннями мовлення : навч.-метод. посіб. / уклад. А. А. Слатвінська. Умань : Візаві, 2023. 165 с.

13. Рібцун Ю. В. Види логопедичного масажу в роботі з дітьми із порушеннями мовленнєвого розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільськ. нац. ун-ту ім. Г. Огієнка. Вип. 14. Кам'янець-Подільський : КНПНУ. 2013. С. 368–372.

Information about the author:

Ribtsun Yuliia Valentynovna,

PhD (Education), Senior Researcher,

Senior Researcher of the Department of Speech Therapy

Mykola Yarmachenko Institute of Special Pedagogy and Psychology

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

9, M. Berlinskogo str., Kyiv, 04060, Ukraine

ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ТА МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ТПМ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ

Савінова Н. В., Берегова М. І., Савінова Г. В.

ВСТУП

Аналіз сучасних психолого-педагогічних джерел свідчить, що використання інтерактивних комп'ютерних програм відкриває для педагогів додаткові можливості у формуванні мотиваційної успішності дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ). Для логопеда, який застосовує комп'ютерні технології у своїй практиці, ключовими завданнями стає, по-перше, навчити дитину базових навичок роботи з комп'ютером, а по-друге – інтегрувати ці технології у навчально-корекційний процес.

Необхідність упровадження новітніх комп'ютерних засобів у навчально-виховну діяльність обґрунтовують у своїх працях О. Качуровська, С. Миронова, Н. Савінова, М. Шеремет та ін. Досвід застосування інтерактивних програм у логопедичній практиці висвітлено у дослідженнях Л. Андросової, М. Баки, Ю. Дорошенка, А. Єршова. Науковці (Т. Дегтяренко, О. Качуровська, О. Легкий, С. Миронова, Н. Савінова, М. Шеремет та ін.) підкреслюють, що поєднання традиційних методів корекції з інтерактивними іграми та технологіями сприяє розвитку мовленнєвих і психологічних процесів у дітей з ТПМ, формуванню особистісних якостей та підвищенню мотиваційної успішності.

Як зазначають О. Легкий, Б. Мороз та ін., застосування комп'ютерної підтримки у корекційному навчанні викликає значний інтерес у дітей та стимулює їхню мотивацію. Використання програмних засобів створює сприятливі умови для активізації пізнавальної діяльності, розвитку логічного мислення та мовлення¹.

Розвивальні комп'ютерні ігри позитивно впливають на мовленнєвий розвиток: вони збагачують активний і пасивний словник, сприяють його актуалізації, формують правильну звуковимову, розвивають зв'язне мовлення та навички вираження власних думок. Як підкреслює С. Семчук та ін., на етапі мотивації комп'ютер виступає особливим

¹ Легкий О.М. Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі. *Дефектологія*. 2002.

інтелектуальним інструментом, що допомагає дитині вирішувати завдання різних видів діяльності².

Оволодіння комп'ютерними технологіями створює передумови для розвитку теоретичного мислення у дітей з ТПМ, формує здатність свідомо обирати способи діяльності, розвивати особистісні якості та працювати у власному темпі. Це, у свою чергу, позитивно впливає на мотиваційну успішність. Дитина, яка засвоїла елементарні комп'ютерні навички, демонструє більшу здатність до внутрішнього планування, розв'язання завдань та відчуття компетентності.

Варто наголосити, що комп'ютерні ігри не замінюють традиційні форми занять, а лише доповнюють їх у корекційно-навчальному процесі. Дітей залучають до набуття початкових навичок роботи з технологіями та оперування знаковими формами мислення через гру. Навчальну комп'ютерну гру можна визначити як програмний засіб, що спрямовує діяльність дитини на досягнення конкретної дидактичної мети у формі гри.

Особливість комп'ютерних ігор полягає в тому, що одним із учасників виступає сама програма. Навчальна гра має дві взаємопов'язані цілі: ігрову – отримання дитиною винагороди, що забезпечує зовнішню мотивацію, та навчальну – засвоєння знань, умінь і навичок через діяльність за визначеними правилами, що формує пізнавальну мотивацію.

1. Теоретико-методичні засади дидактичної моделі формування мотиваційної успішності дітей із ТПМ

Інтерактивні комп'ютерні ігри й вправи слід розглядати як специфічний інструмент стимулювання мотивації дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Вони відзначаються доступністю та цікавістю, а закладені в них завдання містять не лише навчальний матеріал і способи його опрацювання, але й мотиви та цілі, які спонукають дитину до активності. Працюючи з комп'ютером, дитина має змогу одразу бачити результат власних дій на екрані, що підсилює значення мотиваційної успішності.

Такі ігри допомагають краще засвоювати навчальний матеріал, виявляти та усувати прогалини у знаннях, сприяють досягненню певного рівня інтелектуального розвитку. Водночас вони викликають позитивні емоційні реакції, що позитивно впливає на корекцію та розвиток психічних процесів. Використання комп'ютерних програм і

² Семчук С. Формування інформаційного світосприйняття дошкільників засобами комп'ютерних технологій навчання. *Зб. наук. пр. Педагогічні науки*. Вип. LVIII. ч. I. Херсон : Айлант, 2011. С. 456–460.

розвивальних ігор стимулює інтерес дітей та їх прагнення досягати поставлених цілей.

Комп'ютерна гра виступає програмним засобом, який спрямовує діяльність дитини на досягнення дидактичної мети у формі гри. Вона не існує окремо від навчально-корекційного процесу закладу освіти з інклюзивною чи спеціальною формою навчання. Технічні засоби слід застосовувати поряд із традиційними методами та іграми, не замінюючи їх, а доповнюючи, інтегруючи у структуру занять і збагачуючи педагогічний процес новими можливостями. У комп'ютерних іграх можуть бути представлені такі елементи знань, які важко або неможливо засвоїти за допомогою традиційних дидактичних засобів.

Отже, інтеграція інтерактивних комп'ютерних програм та ігор у навчально-корекційний процес дозволяє поєднувати інноваційні дидактичні функції комп'ютера з можливостями класичних методів навчання. Це збагачує освітній процес інтерактивними формами роботи, сприяє створенню нових методик, які забезпечують ефективне засвоєння знань дітьми з тяжкими порушеннями мовлення, а також формує їхню мотиваційну успішність.

Використання в корекційній роботі різноманітних нетрадиційних методів і прийомів запобігає швидкому стомленню дітей, підтримує у дітей з різнимт мовленнєвими порушеннями пізнавальну активність, підвищує ефективність навчально-корекційної роботи в цілому.

М. Шеремет, Г. Загурська та І. Дичківська визначили основні напрями застосування сучасних комп'ютерних технологій у логопедичній практиці:

- Діагностика. Використання спеціальних програм для виявлення порушень мовленнєвої діяльності.

- Допоміжна функція. Інтерактивні технології дозволяють створювати дидактичний матеріал (картки, лото, пазли, малюнки, розмальовки тощо), а також зберігати й аналізувати отримані результати.

- Корекція. Сучасні програми застосовуються для виправлення мовленнєвих порушень. Їх умовно поділяють на розвивальні та програми візуалізації мовлення.

- Розпізнавач мовлення. Програмне забезпечення, що містить логічний блок для розпізнавання усного мовлення людини.

- Розпізнавач параметрів звуків. Технології, які аналізують характеристики мовленнєвих звуків.

- Локальні програми. Програмні продукти, що працюють автономно на комп'ютері без підключення до мережі.

– Дистанційні програми. Засоби, які забезпечують роботу онлайн, використовуючи можливості глобальної мережі Інтернет³.

Науковці В. Кондратенко, О. Легкий та Г. Загурська наголошують, що діти з тяжкими порушеннями мовлення виявляють значний інтерес і високу мотивацію під час взаємодії з розвивальними комп'ютерними іграми. Важливим корекційним ефектом таких занять є стимулювання пізнавальної активності, яка створює сприятливі умови для формування мотиваційної успішності. Робота з комп'ютером часто призводить до позитивних результатів самостійної діяльності дітей, що сприяє стабілізації їхнього емоційного стану та виступає одним із засобів самореалізації особистості (О. Легкий)⁴.

Н. Савінова підкреслює, що застосування інформаційних технологій у навчанні допомагає логопеду ефективно досягати навчально-корекційних цілей. Дослідниця описує можливості використання комп'ютерних програм та ігор на логопедичних заняттях, особливості їх організації та методику спільної роботи з дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення⁵.

М. Шеремет та Г. Загурська також досліджували цю проблематику. Вони виділили низку переваг, що відкриваються завдяки використанню комп'ютерних технологій у логопедичній практиці, серед яких:

- можливість організації дистанційної роботи з дитиною;
- швидке встановлення емоційного контакту;
- дозованість та контрольованість інформації, яка подається дитині;
- широкий вибір цікавих варіантів дидактичного матеріалу;
- можливість перенесення частини логотерапевтичної роботи у домашні умови⁶.

У своїй праці автори здійснили аналіз низки спеціалізованих комп'ютерних програм, що застосовуються у логопедичній практиці. Зокрема, розглянуто програмно-апаратний комплекс «Speech Viewer – 3», створений компанією IBM. Він призначений для корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають труднощі зі звуковимовою, голосоутворенням, слухом та сенсомоторними функціями мовлення.

³ Шеремет М.К., Загурська Г.М., Дичківська І.М. Корекційна педагогіка. К. : Слово, 2010.

⁴ Легкий О.М. Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі. *Дефектологія*. 2002. № 3. С. 45–49.

⁵ Савінова Н.В. Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Одеса, 2017.

⁶ Шеремет М.К., Загурська Г.М., Дичківська І.М. Корекційна педагогіка. К. : Слово, 2010.

Окремо описано програму «Візуальний тренажер вимови», яка є аналогом «Speech Viewer – 3». Її модулі мають подібні назви та функціонал, відмінність полягає лише у використанні різних анімаційних заставок.

Серед сучасних розробок виділяється спеціалізована комп'ютерна логопедична програма «Ігри для Тигри», що дозволяє працювати з дітьми за кількома напрямками: фонематика, просодика, лексика, звуковимова. Програма побудована на основі методик навчання дітей з порушеннями розвитку та орієнтована передусім на практичне використання фахівцями – логопедами й дефектологами у закладах із спеціальною та інклюзивною формою навчання.

Спеціалізована комп'ютерна логопедична програма «Сонячний замок» являє собою комплекс вправ, спрямованих на корекцію фонетико-фонематичної сторони мовлення. Вона дає змогу ефективно працювати з дітьми, які мають різні мовленнєві порушення. Програма орієнтована на дітей молодшого (3–4 роки), середнього (4–5 років) та старшого дошкільного віку (5–6 років), а також може застосовуватися у роботі з молодшими школярами. Її завдання полягають у розвитку фонематичного слуху, формуванні фонематичного сприйняття та корекції мовних кінестезій.

Навчально-програмний комплекс «Адаптація-Лого» побудований на системному підході до організації вправ та завдань. Його структура передбачає поступове ускладнення мовленнєвих і операційних дій відповідно до послідовності формування мовленнєвих умінь та навичок.

За результатами досліджень О. Качуровської, навчально-програмний комплекс «Адаптація-Лого» побудований на комунікативному принципі та складається з чотирьох взаємопов'язаних етапів. Його мета – корекція мовленнєвих порушень і розвиток мовлення дітей⁷.

Пропедевтичний етап («Перший крок до розмови»). Він охоплює три вправи, спрямовані на розвиток фонематичних процесів із використанням мовних і немовних звуків. Також передбачено удосконалення артикуляційної моторики та постановку окремих звуків за допомогою артикуляційного профілю.

Репродуктивно-продуктивний етап («Говоримо правильно»). На цьому етапі дитина самостійно вимовляє новий звук, закріплює його правильну артикуляцію у складах, словах та реченнях. Важливим елементом є використання графічного зображення звуку, що сприяє формуванню звуко-буквених зв'язків і розвитку навичок читання. Етап включає 13 завдань, серед яких – вправи аналітико-конструктивного характеру, що забезпечують усвідомлення та автоматизацію правильної вимови.

⁷ Качуровська О.В. Інноваційні комп'ютерні технології у логопедичній практиці. Збірник наукових праць. Київ, 2016.

Репродуктивно-продуктивний етап («Впізнаємо і розрізняємо»). Він складається з 11 завдань, спрямованих на формування навичок диференціації звуків, схожих та різних за артикуляційним укладом і акустичними характеристиками.

Системно-комунікативний етап («Я навчився розмовляти»). Основна мета – активізація використання скоригованих звуків у мовленнєвій практиці. Завдання цього етапу мають проблемно-ситуативний та пошуково-пізнавальний характер і передбачають самостійні висловлювання дітей у відповідь на мовленнєві стимули.

Застосування НПК «Адаптація-Лого» створює умови для максимальної мовленнєвої активності, формує комунікативні ситуації, що стимулюють дітей до активного мовлення та самоконтролю правильності звуковимови⁶.

Сьогодні дедалі ширше застосовуються комп'ютерні презентації, які дозволяють акцентувати увагу на ключових моментах заняття. За їх допомогою створюються наочні образи у вигляді схем, діаграм, малюнків та графічних композицій. Мультимедійні презентації виступають як сучасний, зручний і водночас ефектний спосіб подання інформації.

У практиці логопедів комп'ютерні презентації використовуються для корекції порушень усного та писемного мовлення. Дослідження показують, що багато дітей, усвідомлюючи власні мовленнєві труднощі, почуваються невпевнено, соромляться, боятися бути висміяними чи незрозумілими. Це призводить до труднощів у спілкуванні з однолітками та негативно впливає на їх мовленнєвий і особистісний розвиток. Щоб допомогти дитині подолати ці страхи, логопеди застосовують різні методики, серед яких важливе місце займає використання комп'ютерних презентацій.

Виконуючи завдання, запропоновані у презентації, дитина самостійно планує свою діяльність, розвиває здатність приймати рішення та доводити справу до завершення. Робота за комп'ютером викликає у дошкільників щирий інтерес, і вони часто навіть не помічають, що навчаються.

Мультимедійні презентації можуть виступати як один із видів наочності на заняттях. Послідовна поява зображень на екрані допомагає дітям уважніше виконувати вправи та засвоювати матеріал у повному обсязі. Використання анімаційних ефектів і звукового супроводу робить корекційно-виховний процес більш захопливим. Крім того, за правильне виконання завдань діти отримують схвалення не лише від логопеда, але й від комп'ютера – у вигляді картинок-призів чи подяки від персонажів гри.

Заняття з використанням комп'ютерних технологій доцільно проводити фрагментарно, дотримуючись певних умов:

- 1) застосовувати сучасні моделі комп'ютерів;
- 2) тривалість роботи за комп'ютером має бути короткою – до 10 хвилин, не більше трьох разів на тиждень;
- 3) після завершення заняття необхідно виконати коротку гімнастику для очей;
- 4) під час роботи слід періодично (кожні 1,5–2 хвилини) просити дитину відводити погляд від монітора на кілька секунд.

Сучасний рівень технологічного розвитку зробив технічні засоби незамінними помічниками логопеда. Персональний комп'ютер поєднує функції різних медіа-пристроїв і стає важливим партнером для дитини у процесі гри.

Використання комп'ютерних програмних продуктів у логопедичній практиці має низку переваг:

- можливість вибору, дозування та контролю навчальної інформації;
- проведення порівняльної діагностики, у тому числі дистанційно;
- забезпечення цікавого зворотного зв'язку для дитини;
- доступ до різноманітного якісного дидактичного матеріалу;
- перенесення частини корекційної роботи у домашні умови;
- організація дистанційної корекційної роботи через мережу Інтернет.

Дослідники також звертають увагу на використання програм загального призначення (графічні та текстові редактори, «LOGO» та ін.). Вони підкреслюють, що застосування таких засобів у корекційному навчанні, за умови методично правильного підходу, допомагає враховувати як загальні закономірності, так і специфічні особливості розвитку дитини. Водночас науковці застерігають від бездумного впровадження програмних компонентів у практику спеціальної школи.

Інтерактивні комп'ютерні програми та ігри відкривають широкі можливості для формування мотиваційної успішності дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Використання комп'ютерних технологій у навчально-корекційному процесі сприяє розвитку когнітивної діяльності, формуванню розумових операцій (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення) та підвищує рівень навчальної мотивації. Науковці зазначають, що застосування комп'ютерної техніки дозволяє не лише оптимізувати педагогічний процес, але й індивідуалізувати його. Це значно підвищує ефективність роботи з дітьми, які мають порушення розвитку. Головною перевагою комп'ютерних засобів навчання є формування мотиваційної готовності дітей до участі

у заняттях. Заняття вибудовується шляхом моделювання корекційно-розвивального комп'ютерного середовища, де дитина самостійно планує свою діяльність і вчиться доводити її до завершення.

2. Дидактична модель формування мотиваційної успішності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення засобами інтерактивних комп'ютерних програм

Під час розробки моделі формування мотиваційної успішності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення за допомогою інтерактивних комп'ютерних програм ми виходили з того, що рівень їхньої вмотивованості визначається низкою чинників:

- педагогічними умовами організації навчально-корекційної роботи;
- емоційним станом дитини;
- поєднанням традиційних і нестандартних методичних прийомів, доповнених інноваційним змістовим наповненням.

Запропонована модель включає три послідовні етапи:

1. Пропедевтичний – підготовка до роботи, створення базових умов для мотивації;
2. Теоретико-операційний – формування знань, умінь і навичок у процесі інтерактивної діяльності;
3. Продуктивний – закріплення результатів, розвиток самостійності та активності дитини.

На кожному етапі визначено конкретну мету, зміст, методи та форми роботи, а також створено педагогічні умови, що забезпечують комфортне середовище для дітей.

Основна ідея моделі полягає в тому, що використання комп'ютерних технологій має сприяти індивідуалізації навчання. Це дозволяє дитині легше засвоювати нові поняття, розвивати довільну увагу, мислення та підвищувати рівень мотивації до навчання (див. схему 1).

Мета пропедевтичного етапу:

- створення умов формування мотиваційної успішності за допомогою комп'ютерного продукту.
- Мета теоретико-операційного етапу:
- формування мотиваційної успішності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Для цього застосовуємо дві комп'ютерні гри, розроблені за нашою дидактичною моделлю. Використовуються наступні вправи та ігри: «Повтори за мною», «Складові ряди», «Спільне буквосполучення», «Подивись і назви малюнки», «Вірно чи ні?», «Підбери слово».

Усі вправи та ігри насичені руховими діями.

На *продуктивному* етапі передбачається:

- закріплення сформованої мотиваційної успішності у дітей з тяжкими порушеннями мовлення;
- формування стійкої мотивації, яка збережеться протягом усього періоду навчання;
- збагачення й активізація лексичного запасу засобом віршів, загадок та казок, які використовуються у комп'ютерній грі (презентації), яка включає у себе ряд спеціальних вправ та ігор («Спільне буквосполучення», «Добери риму», «Повтори вірш», «Що у кошики зберемо?», «Відгадай загадку», «Прочитаємо Незнайку казку»).

Під час розробки моделі формування мотиваційної успішності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення за допомогою інтерактивних комп'ютерних програм ми виходили з того, що рівень їхньої вмотивованості визначається низкою чинників:

- педагогічними умовами організації навчально-корекційної роботи;
- емоційним станом дитини;
- поєднанням традиційних і нестандартних методичних прийомів, доповнених інноваційним змістовим наповненням.

Запропонована модель включає три послідовні етапи:

1. Пропедевтичний – підготовка до роботи, створення базових умов для мотивації;
2. Теоретико-операційний – формування знань, умінь і навичок у процесі інтерактивної діяльності;
3. Продуктивний – закріплення результатів, розвиток самостійності та активності дитини.

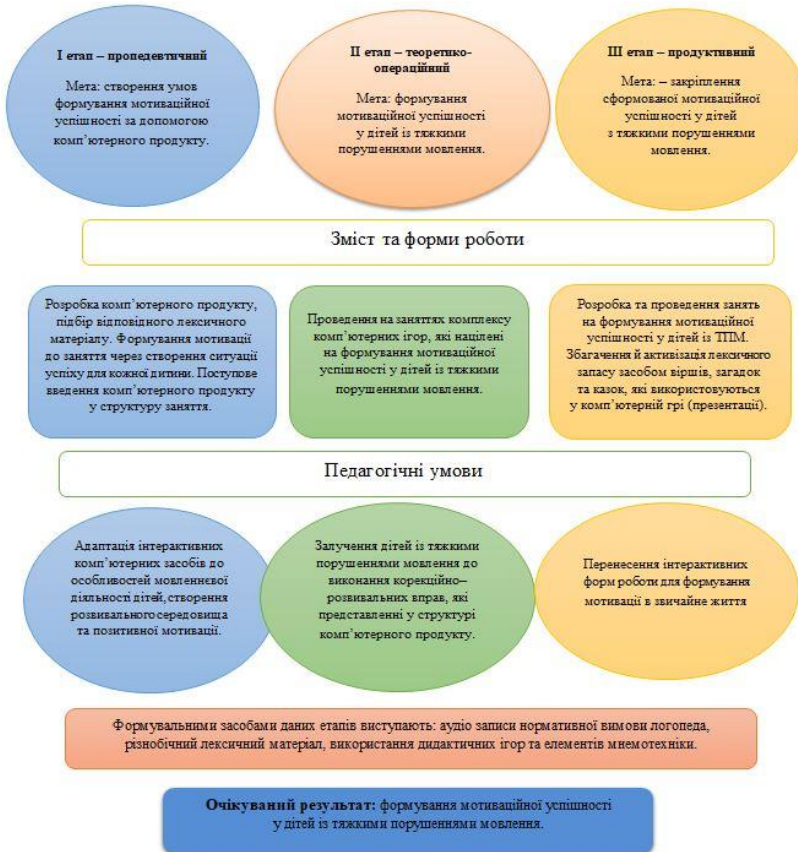
На кожному етапі визначено конкретну мету, зміст, методи та форми роботи, а також створено педагогічні умови, що забезпечують комфортне середовище для дітей.

Основна ідея моделі полягає в тому, що використання комп'ютерних технологій має сприяти індивідуалізації навчання. Це дозволяє дитині легше засвоювати нові поняття, розвивати довільну увагу, мислення та підвищувати рівень мотивації до навчання.

Формувальними компонентами комп'ютерного продукту виступають:

- аудіозаписи українських розвивальних пісень, що використовуються у логоритміці;
- різноплановий лексичний та ілюстративний матеріал для занять;
- дидактичні ігри та елементи мнемотехніки.

Дидактична модель формування мотиваційної успішності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення засобами інтерактивних комп'ютерних програм



Застосування дидактичного матеріалу у форматі «Комп'ютерних презентацій» зробило заняття більш інтерактивними та захопливими, сприяло чіткому виконанню завдань, стимулювало інтерес дітей і налаштовувало їх на позитивний результат.

У процесі створення «Комп'ютерних презентацій» було враховано низку принципів:

Принцип полісенсорного підходу. Він забезпечує комплексне використання слухових і зорових аналізаторів, активізує компенсаторні

механізми. Візуалізація інформації здійснюється у вигляді доступних мультиплікаційних образів та символів, що допомагає формувати знакову функцію свідомості, важливу для мовленнєвого й інтелектуального розвитку. Такий підхід стимулює мотивацію до ігрової діяльності, яка поступово трансформується у пізнавальну мотивацію.

- Принцип розвивального та диференційованого навчання. Дозволяє визначити зону актуального та найближчого розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями.

- Принцип системності та наступності. Використання комп'ютерних технологій забезпечує поступовий перехід від простих до складних завдань, спираючись на вже засвоєні знання.

- Принцип доступності. Матеріал відповідає віковим особливостям дітей і подається у формі гри.

- Принцип індивідуалізації. Комп'ютерні технології можуть застосовуватися як для індивідуальних, так і для підгрупових занять, враховуючи потреби та можливості кожної дитини.

- Принцип об'єктивності оцінювання. Результати діяльності відображаються на екрані у вигляді символів та образів, що мінімізує суб'єктивність оцінки.

- Принцип виховуючого навчання. Використання комп'ютерних технологій сприяє формуванню вольових і моральних якостей, а також навчає дітей вирішувати проблемні ситуації.

Отже, застосовуючи комп'ютерні технології у своїй практиці, логопед має пам'ятати, що головна мета його роботи полягає у корекції мовлення дитини через формування мотиваційної успішності. Використання інтерактивних засобів супроводжується дотриманням певних правил:

- заняття з ІКТ проводяться для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку не частіше двох разів на тиждень;

- тривалість роботи за комп'ютером не перевищує 15 хвилин;

- усі заняття включають спеціальні вправи, ігри та мультимедійні дидактичні матеріали;

- після завершення занять обов'язково виконується гімнастика для очей;

- для дітей із хронічними захворюваннями чи порушеннями зору тривалість роботи скорочується до 5–7 хвилин;

- робоче місце має бути правильно організоване: меблі відповідають зросту дитини, верхня межа монітора розташована на рівні очей, відстань до екрана – не менше 50 см;

- найбільш оптимальним часом для занять вважається перша половина дня.

Застосування комп'ютерних технологій потребує високої професійної підготовки та педагогічної майстерності. Сучасний логопед має використовувати технічні засоби так, щоб їх вплив був виключно позитивним. Важливо постійно вдосконалювати власні знання, опановувати нові методики, які модернізують навчально-корекційний процес. Використання сучасних медіа-технологій (комп'ютер, відео- та фотокамера, проектор, сканер, інтерактивна дошка) повинно стати звичною практикою педагога. При цьому слід пам'ятати: лише правильний вибір і грамотне застосування технічних засобів навчання забезпечують високий рівень знань дітей та формують у них потребу у систематичній, свідомій і творчій навчальній діяльності.

Результати апробації експериментальної моделі представлено нижче.

3. Моніторинг результативності упровадженої дидактичної моделі формування мотиваційної успішності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення засобами інтерактивних комп'ютерних програм

Для діагностики на завершальному етапі експерименту застосовували ті ж самі завдання, що й під час констатувального етапу. Це дозволило забезпечити порівнянність результатів та простежити динаміку змін.

Отримані дані засвідчили позитивні зрушення як у контрольній, так і в експериментальній групах, що вплинуло на ефективність формування мотиваційної успішності дітей із тяжкими порушеннями мовлення за допомогою інтерактивних комп'ютерних програм. Особливо помітні результати спостерігалися в експериментальній групі: діти виявили значно більший інтерес до логопедичних занять, почали відчувати себе більш успішними, зросла їхня мотивація до мовного спілкування, а також відбулося поповнення та активізація словникового запасу.

На основі матеріалів констатувального та формувального етапів було здійснено кількісний порівняльний аналіз рівнів сформованості мотиваційної успішності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Результати цього аналізу наведено у таблицях 1 та 2.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту за показником «Зацікавленість у навчанні».

Результати констатувального та формувального етапів експерименту відображені в діаграмах 2.7, 2.8.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту за показником «Пізнавально-активна готовність до діяльності».

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз результатів констатувального та
формувального етапів експерименту (мотиваційний критерій)**

Група	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ
Мотивація до виконання завдань						
ЕГ	11,1%/1	22,2%/2	44,4%/4	55,5%/5	44,4%/4	22,2%/2
КГ	22,2%/2	22,2%/2	44,4%/4	55,5%/5	33,3%/3	22,2%/2
Зацікавленість у навчанні						
ЕГ	-	11,1%/1	44,4%/4	55,5%/5	55,5%/5	33,3%/3
КГ	11,1%/1	22,2%/2	33,3%/3	44,4%/4	55,5%/5	33,3%/3
Середнє значення						
ЕГ	5,6%	16,65%	44,4%	55,6%	50%	27,75%
КГ	16,6%	22,2%	39%	50%	44,4%	27,75%

Результати констатувального та формувального етапів експерименту відображені в діаграмах 2.5, 2.6.

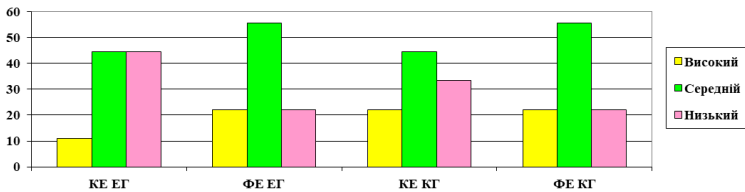


Рис. 2.5. Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту за показником «Мотивація до виконання завдань»

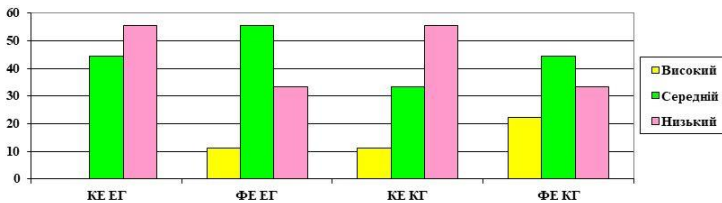


Рис. 2.6

Таблиця 2

**Порівняльний аналіз результатів констатувального та
формувального етапів експерименту (пізнавальна активність)**

Група	Рівні					
	Високий		Середній		Низький	
	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ	КЕ	ФЕ
Пізнавально-активна готовність до діяльності						
ЕГ	11,1%/1	22,2%/2	33,3%/3	33,3%/3	55,5%/5	44,4%/4
КГ	11,1%/1	11,1%/1	44,4%/4	44,4%/4	44,4%/4	44,4%/4
Соціальна готовність до подолання перешкод						
ЕГ	-	11,1%/1	55,5%/5	66,6%/6	44,4%/4	22,2%/2
КГ	-	-	33,3%/3	44,4%/4	66,6%/6	55,5%/5
Середнє значення						
ЕГ	5,6%	16,6%	44,4%	50%	50%	33,3%
КГ	5,6%	5,6%	38,9%	44,4%	55,5%	50%



Рис. 2.7

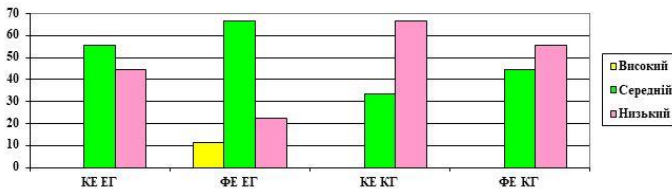


Рис. 2.8

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту за показником «Соціальна готовність до подолання перешкод»

Таким чином, дані дітей контрольної групи майже не змінилися. В експериментальній групі кількість дітей, що знаходяться на низькому рівні сформованості мотиваційної успішності знизилась, але

в середньому на 10% відсотків збільшилась кількість дітей, що знаходяться на середньому та високому рівнях сформованості мотиваційної успішності.

Аналіз отриманих результатів проведеної роботи з формування мотиваційної успішності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення засобами інтерактивних комп'ютерних програм розкриває ті зрушення, які відбулися в експериментальній групі, констатує більш високий рівень сформованості мотиваційної успішності в порівнянні з попередніми результатами.

4. Особливості мотиваційної успішності дітей із ТПМ

Аналіз наукових джерел та результати констатувального етапу експерименту підтвердили, що діти з тяжкими порушеннями мовлення характеризуються низьким рівнем мотиваційної успішності та переважно негативним ставленням до корекційно-навчальної діяльності. Це ускладнює процес засвоєння знань і створює додаткові труднощі у навчанні. Для формування позитивної мотивації та успішності таких учнів необхідно враховувати їхні психофізичні особливості та грамотно організовувати навчально-корекційний процес. Освітня діяльність має бути спрямована на розвиток прагнення досягати успіху, формування позитивного ставлення до навчання та використання різних методів стимулювання. Одним із найбільш ефективних прийомів є створення «ситуації успіху», яка сприяє розвитку позитивної мотивації та формуванню особистісних якостей.

Особливості мотиваційної сфери дітей із тяжкими порушеннями мовлення проявляються у трьох основних групах мотивів:

- зовнішні (страх, нагорода);
- внутрішні (бажання, власна ініціатива);
- соціальні (оцінка дорослих, взаємодія з однолітками).

Серед внутрішніх мотивів у дітей з ТПМ переважають ігрові мотиви та прагнення зберігати звичний ритм життя. У дітей із нормальним мовленнєвим розвитком провідними стають пізнавальні мотиви, пов'язані з інтелектуальною активністю, засвоєнням нових знань і навичок, а також широкі соціальні мотиви, що відображають потребу зайняти певне місце у системі суспільних відносин.

Діти з ТПМ часто схильні до стресових реакцій. У ситуаціях підвищеної тривожності (страх не встигнути виконати завдання чи отримати покарання) їхня продуктивність зазвичай знижується, хоча в окремих випадках може спостерігатися мобілізація сил. Важливим чинником для дошкільників і молодших школярів із ТПМ (аж до підліткового віку) є позитивні взаємини та підтримка з боку батьків і

педагогів. З одного боку, це зумовлює їхню підвищену чутливість і вразливість до критики, а з іншого – створює потенціал для пізнавального та соціального розвитку.

Мотиваційна сфера дітей із тяжкими порушеннями мовлення, як і інші аспекти їхньої психіки, має дисгармонійний характер: реальний рівень розвитку зазвичай нижчий за потенційні можливості. Це проявляється у невідповідності між знаними та реально діючими мотивами. Найбільш виразно така розбіжність простежується під час аналізу готовності дитини до шкільного навчання. На відміну від дітей з інтелектуальною недостатністю, які не мають адекватних уявлень про навчально-корекційний процес, діти з ТПМ досить добре розуміють його особливості, знають про структуру майбутньої навчальної діяльності, тривалість уроків та очікування вчителів. Проте ці знання не стають для них мотивуючим чинником, як у випадку з ровесниками з нормальним розвитком. Навпаки, більшість дітей прагнуть зберегти звичний дошкільний ритм життя.

Дослідження мотиваційної успішності показують, що у порівнянні з однолітками без мовленнєвих порушень діти з ТПМ не виявляють бажання рухатися вперед, отримувати нові знання, а часто очікують допомоги від оточення без власних зусиль.

Ці результати ще раз підтверджують необхідність комплексного розгляду особливостей розвитку мотиваційної сфери дітей із тяжкими порушеннями мовлення, а також врахування їхнього власного сприйняття та ставлення значущого соціального оточення.

На поведінковому рівні мотиваційну сферу дітей із ТПМ розглядають крізь призму трьох компонентів – соціальної орієнтації, винагороди та соціальної підтримки. Як зазначається у дослідженнях, увага дітей з аутизмом частіше спрямована на матеріальні об'єкти, ніж на соціальні.

Дитина може ігнорувати людей, концентруючись на дрібних предметах. Часто діти з ТПМ надмірно прив'язані до стереотипних об'єктів, не розлучаючись із ними ні вдень, ні вночі. Ослаблений соціальний інтерес зумовлює небажання брати участь у груповій діяльності, що суттєво обмежує процес соціалізації.

За даними Н. Савінової, обмежений соціальний інтерес призводить до відсутності у дітей із ТПМ потреби у визнанні чи самоутвердженні в групі. Натомість їхня елементарна самоактуалізація реалізується через фіксацію на матеріальних об'єктах, звуках та стереотипних діях.

Мотивація дітей із ТПМ до діяльності часто здійснюється через систему винагород і стимулів. У психотерапевтичній практиці позитивна поведінка заохочується, а негативна – ні. Як винагорода

може використовуватися задоволення базових потреб, наприклад у бажаній їжі. Традиційна для здорових дітей похвала не завжди ефективна на початкових етапах роботи, що пояснюється несформованою потребою у визнанні. Проте при систематичному використанні похвали та її закріпленні як звичної моделі дитина з ТПМ поступово починає сприймати словесне заохочення як стимул до дії. Особливого значення у формуванні мотиваційної сфери дітей із ТПМ набуває соціальна підтримка.

З одного боку, діти з тяжкими порушеннями мовлення часто уникають соціальних контактів, що ускладнює прийняття ними підтримки від незнайомих людей – тьюторів чи асистентів. З іншого боку, попри труднощі у соціальній взаємодії, у них зберігається потреба у приналежності та любові.

Як зазначається у літературі, в процесі еволюції людства сформувалися культурні традиції, які визначають характер соціальних взаємин. Мотивація діяльності завжди спрямована на досягнення результату, і сам процес його досягнення набуває цінності для людини. У випадку дітей із порушеннями розвитку саме процес може відігравати ключову роль у мотивації, що особливо характерно для дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

На сьогодні відсутня цілісна модель формування мотивації успіху у дітей з ТПМ, зокрема щодо їхньої мотивації до корекційно-навчальної діяльності. Багато рис їхньої поведінки базуються на прагненні отримати винагороду.

Однією з провідних особливостей розвитку мотиваційної сфери дітей із ТПМ є дефіцит соціальної взаємодії. На їхню адаптацію до соціуму впливають такі чинники:

- недостатня готовність до навчання у закладі освіти;
- незадоволеність у спілкуванні з дорослими;
- неадекватне усвідомлення власного місця серед однолітків;
- помилки у вихованні в сім'ї;
- конфліктні ситуації в родині;
- негативне ставлення педагогів до дітей.

Соціальну мотивацію дослідники трактують як комплекс біологічних механізмів, що спрямовують дитину на орієнтацію у соціальних явищах і сприйняття взаємодії як винагороди. Встановлено, що діти з тяжкими порушеннями мовлення мають знижену здатність ініціювати контакт і відповідати іншим, вони менш чутливі до соціальних стимулів, зокрема до словесної похвали.

Аналізуючи соціальний аспект формування мотиваційної успішності дітей із тяжкими порушеннями мовлення, важливо враховувати

специфіку розвитку їхніх соціальних навичок. Як зазначається у літературі, соціальну мотивацію можна розглядати як комплекс біологічних механізмів, що спрямовують особистість орієнтуватися на соціальні явища та сприймати взаємодію з іншими як винагороду.

Важливим чинником мотиваційної успішності дітей із ТПМ є прагнення до взаємодії з оточенням протягом певного часу. Використання стратегій, які охоплюють поведінку, спрямовану на встановлення, підтримку та розвиток стосунків, дозволяє виділити ключові прояви соціальної мотивації: бажання бути прийнятими у колективі, виглядати приязними, компетентними, фізично привабливими тощо. Це прагнення найчастіше реалізується через дружню поведінку та демонстрацію себе з позитивного боку.

Дослідження показують, що така поведінка формується вже на ранніх етапах розвитку. Дошкільники нерідко спонтанно використовують позитивну самопрезентацію, іноді навіть приховують негативні емоції чи говорять неправду, аби виглядати кращими в очах інших. Подібні дії не є свідомим маніпулюванням, а відбуваються поза контролем дитини. Зокрема, діти несвідомо наслідують невербальні жести та манери інших, адже зовнішня схожість виступає важливим чинником того, що людина буде сприйнята позитивно. Це, у свою чергу, може використовуватися для підвищення рівня інтеграції дитини у колектив.

Отже, ми визначили особливості розвитку мотиваційної успішності дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Ми визначили три основні групи мотиваційної успішності дітей з ТПМ: зовнішні (страхи, нагорода), внутрішні (бажання, ініціатива дитини) і суспільними (оцінка дорослих, спілкування з однолітками).

З внутрішніх мотивів у дітей з тяжкими порушеннями мовлення домінують ігрові мотиви, мотиви збереження ритму повсякденного життя. У дітей із нормальним рівнем мовленнєвого розвитку провідними стають пізнавальні мотиви, пов'язані з прагненням до інтелектуальної активності, оволодінням новими вміннями, знаннями і навичками, і широкі соціальні мотиви, що відображають потребу дитини зайняти певне положення у системі доступних їй суспільних відносин.

Отримані показники показують позитивні результати та свідчать про доцільність та ефективність розробленої нами дидактичної моделі формування мотиваційної успішності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення засобами інтерактивних комп'ютерних програм. Вона витримала випробовування і дала гарний результат.

ВИСНОВКИ

Ми розробили дидактичну модель формування мотиваційної успішності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення засобами інтерактивних комп'ютерних програм, яка включає три етапи: пропедевтичний, теоретико-операційний, продуктивний.

На кожному етапі нами була конкретизована відповідна мета, визначено зміст, методи та форми роботи, створені педагогічні умови, які дозволили нам створити максимально комфортні умови для дітей

Ми визначили, що інтерактивні комп'ютерні програми та ігри надають безліч можливостей та способів щодо формування мотиваційної успішності дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Використання комп'ютерних технологій під час навчально-корекційного процесу підвищує рівень сформованості мотивації у дітей до навчання, розвиває когнітивну діяльність, весь процес спрямований на формування розумових операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення.

Застосування комп'ютерної техніки дозволяє не лише оптимізувати педагогічний процес, але і індивідуалізувати його. Це дає змогу значно підвищити ефективність будь-якої діяльності дітей з порушеннями розвитку. Вчені говорять, що головною перевагою комп'ютерних засобів навчання є підвищення мотиваційної готовності дітей до участі в заняттях. Заняття будується шляхом моделювання корекційно – розвивального комп'ютерного середовища. При цьому, дитина самостійно планує свою діяльність, вчиться доводити почату справу до кінця.

Використання комп'ютерної технології вимагає великої підготовленості та педагогічної майстерності від логопеда. Сучасний педагог повинен використовувати технічні засоби так, щоб їх застосування мало лише позитивний ефект. Крім того, потрібно постійно удосконалювати свої знання та вивчати нові методики, які допомагають удосконалити та осучаснити навчально-корекційний процес. Використання сучасних медіа-технологій (комп'ютер, відео-, фотокамера, відео-проектор, сканер, інтерактивна дошка), повинні стати звичним явищем у практиці педагога. Важливо завжди пам'ятати, що тільки правильний вибір і застосування технічних засобів навчання можуть забезпечити високий рівень знань дітей та виховати у них потребу у систематичній, свідомій, творчій навчальній діяльності.

Отримані показники показують позитивні результати та свідчать про доцільність та ефективність розробленої нами дидактичної моделі формування мотиваційної успішності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення засобами інтерактивних комп'ютерних програм. Вона витримала випробовування і дала гарний результат.

АНОТАЦІЯ

У статті представлено дидактичну модель формування мотиваційної та мовленнєвої активності дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) шляхом використання інтерактивних комп'ютерних програм. Обґрунтовано актуальність проблеми з огляду на потребу підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи та індивідуалізації навчального процесу. Модель побудована на комунікативному принципі та включає три етапи: пропедевтичний, теоретико-операційний та продуктивний, кожен з яких має визначені цілі, зміст і методи роботи.

Особливу увагу приділено педагогічним умовам, що забезпечують формування позитивної мотивації до навчання, розвиток когнітивної діяльності та мовленнєвої практики. Використання інтерактивних комп'ютерних технологій розглядається як засіб створення ситуації успіху, стимулювання пізнавальної активності та формування у дітей прагнення до самореалізації.

Результати експериментальної роботи підтверджують ефективність запропонованої моделі: у дітей експериментальної групи спостерігалось зростання інтересу до логопедичних занять, підвищення мотивації мовного спілкування та активізація словникового запасу.

Information about the authors:

Savinova Nataliia Volodymyrivna,

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor, Head of the Department of Social Work,

Pedagogy and Speech Therapy

Petro Mohyla Black Sea National University

10, 68 Desantnykyv str., Mykolaiv, 54003, Ukraine

Berehova Mariia Ihorivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Social Work,

Pedagogy and Speech Therapy

Petro Mohyla Black Sea National University

10, 68 Desantnykyv str., Mykolaiv, 54003, Ukraine

Savinova Hanna Volodymyrivna,

Associate Professor at the Department of Psychology

Petro Mohyla Black Sea National University

10, 68 Desantnykyv str., Mykolaiv, 54003, Ukraine

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МЕДИЧНИХ ТА ФАРМАЦЕВТИЧНИХ ФАХІВЦІВ МЕТОДАМИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

Снісар О. А., Кухнюк О. В., Ліфер К. О.

ВСТУП

У зв'язку зі збільшенням можливостей використання високо-технологічних методів діагностики та лікування, сучасну медицину вирізняє високий ступінь складності, багатофакторність та інтенсивність опрацювання інформації. Аналіз вказує, що особливу увагу акцентовано на здатності здобувачів освіти розв'язувати складні задачі, у тому числі дослідницького та інноваційного характеру.

Такий підхід повною мірою відповідає тим завданням, які стоять перед нашою державою у контексті досягнення глобальних цілей сталого розвитку прийнятих Генеральною Асамблеєю ООН. Для реалізації Цілі 4 «Якісна освіта» передбачається забезпечення громадян всеохоплюючою і якісною освітою. Наголошується, що для реалізації цих завдань важливо покращити інформаційно-комунікаційну компетентність учасників освітнього процесу, розвивати культуру академічної та суспільної доброчесності, сприяти дослідницькій та інноваційній діяльності здобувачів освіти, проведенню ними фундаментальних і прикладних досліджень, формувати відповідальних, активних, самостійних молодих людей, що зможуть інтегруватися у суспільне життя країни та відповідати на виклики сучасного світу. Один із шляхів, що може забезпечити реалізацію даних завдань – це комплексне застосування в освітньому процесі методів проблемного навчання. Саме проблемне навчання забезпечує активну взаємодію здобувачів освіти з змістом навчального матеріалу, під час якого вони долучаються до об'єктивних суперечностей наукового знання і способів їх розв'язання, навчаються мислити, творчо засвоювати інформацію.

1. Відповідність методів проблемного навчання вимогам стандартів вищої медичної та фармацевтичної освіти

Як технологія проблемне навчання започатковано в роботах американського філософа й педагога Дж. Дьюї. Учений окреслив опорні етапи мислення під час розв'язання проблеми, описав новий стиль викладання, що виражений у створенні та програванні

проблемних ситуацій, активному залученні всіх здобувачів освіти до процесу їх розуміння, ухвалення рішень та обговорення наслідків¹.

На розвиток проблемного навчання вплинули роботи американського психолога й педагога Дж. Брунера. Учений наголошував, що у закладах вищої освіти забагато уваги приділяють структурі знань дисциплін, але бракує уваги розв'язанню проблем. Тому студентам необхідно пізнавати світ, набувати знання через власні відкриття, що вимагає напруження всіх пізнавальних сил. При цьому студенти повинні самостійно формулювати узагальнення, а також опановувати вміння й навички їх практичного застосування².

Така організація та цілі навчання абсолютно відповідають переліку обов'язкових компетентностей майбутнього лікаря відповідно до Стандарту вищої освіти другого (магістерського) рівня, галузі знань І Охорона здоров'я та соціальне забезпечення, спеціальність І2 Медицина, який включає:

- здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу (ЗК 1);
- здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями (ЗК 2);
- здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях (ЗК 3);
- здатність до адаптації та дії в новій ситуації (ЗК 5);
- здатність приймати обґрунтовані рішення (ЗК 6);
- здатність до міжособистісної взаємодії (ЗК 8);
- здатність використовувати інформаційні і комунікаційні технології (ЗК 10);
- здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел (ЗК 11);
- здатність розв'язувати медичні проблеми у нових або незнайомих середовищах за наявності неповної або обмеженої інформації з урахуванням аспектів соціальної та етичної відповідальності (СК 11);
- здатність управляти робочими процесами у сфері охорони здоров'я, які є складними, непередбачуваними та потребують нових стратегічних підходів (СК 22);
- здатність розробляти і реалізовувати наукові та прикладні проекти у сфері охорони здоров'я (СК 23);
- дотримання професійної та академічної доброчесності, нести відповідальність за достовірність отриманих наукових результатів (СК 25)³.

¹ Кулик О. М. Концепція прагматизму Джона Дьюї та її втілення в освітньому процесі: критичний аналіз. Проблеми освіти : наук. зб. К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. 2008. Вип. 54. С. 70–75.

² Bruner J. The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1960. 92 p.

³ Наказ МОН № 1197 «Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 222 Медицина для другого (магістерського) рівня вищої освіти» від 08.11.2021 року.

Для фахівців фармації все більшого значення набувають уміння розробляти нові лікарські засоби, проводити маркетингові дослідження, організовувати власний безперервний професійний розвиток з метою ознайомлення з новою фармацевтичною продукцією. Підхід із застосуванням методів проблемного навчання є ефективним для підготовки саме таких фахівців. У зв'язку з цим Стандарт вищої освіти другого (магістерського) рівня, галузі знань І Охорона здоров'я та соціальне забезпечення, спеціальність І8 Фармація акцентує увагу на формуванні наступних компетентностей:

- здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу (ЗК 1);
- здатність працювати в команді (ЗК 6);
- здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології (ЗК 9);
- здатність інтегрувати знання та розв'язувати складні задачі фармації/промислової фармації у широких або мультидисциплінарних контекстах (ФК 1);
- здатність збирати, інтерпретувати та застосувати дані, необхідні для професійної діяльності, здійснення досліджень та реалізації інноваційних проєктів у сфері фармації (ФК 2);
- здатність розв'язувати проблеми фармації у нових або незнайомих середовищах за наявності неповної або обмеженої інформації з урахуванням аспектів соціальної та етичної відповідальності (ФК 3);
- здатність розробляти нові лікарські засоби з впровадженням нових та підвищенням ефективності існуючих фармацевтичних технологій їх отримання (ФК 18)⁴.

Сучасна медицина сестра-магістр – це не просто виконавець призначень лікаря, вона має бути готова керувати робочими процесами у сфері охорони здоров'я, розробляти та впроваджувати плани професійної діяльності, збирати, аналізувати та оцінювати інформацію, необхідну для розв'язання складних задач у сфері медсестринства, виконувати дослідження у сфері медсестринства, виявляти професійні проблеми і знаходити шляхи їх конструктивного вирішення. З такими функціями пов'язані компетентності за Стандартом вищої освіти другого (магістерського) рівня галузі знань І Охорона здоров'я та соціальне забезпечення зі спеціальності І5 Медсестринство:

- здатність до абстрактного мислення, пошуку, оброблення, аналізу та синтезу інформації (ЗК 1);
- здатність проведення досліджень на відповідному рівні (ЗК 4);
- здатність генерувати нові ідеї (креативність) (ЗК 5);

⁴ Наказ МОН № 981 «Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 226 Фармація для другого (магістерського) рівня вищої освіти» від 04.11.2022 року

- вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми (ЗК 6);
- здатність приймати обґрунтовані рішення (ЗК 7);
- здатність працювати в команді (ЗК 8);
- здатність до міжособистісної взаємодії (ЗК 9);
- здатність розв'язувати проблеми медсестринства, необхідні для проведення досліджень та/або провадження інноваційної діяльності з метою розвитку нових знань та процедур (СК 1);
- здатність інтегрувати знання та розв'язувати складні задачі медсестринства у широких або мультидисциплінарних контекстах (СК 2);
- здатність розв'язувати проблеми медсестринства у нових або незнайомих середовищах за наявності неповної або обмеженої інформації з урахуванням стандартів професійної діяльності та аспектів соціальної та етичної відповідальності (СК 3)⁵.

Наведені відповідно до стандартів вищої освіти загальні та спеціальні компетентності медичних і фармацевтичних фахівців обумовлюють доцільність використання в освітньому процесі методів проблемного навчання.

На позитивний вплив впровадження методів проблемного навчання вказують численні дослідження у закладах медичної освіти США, Канади, Великобританії, Австрії, Нідерландів, Фінляндії. Проблемне навчання почали застосовувати через необхідність адаптувати медичну освіту та компетентності випускників до реальних потреб охорони здоров'я. Перші спроби розпочалися у канадському Університеті МакМастер, Гарвардському університеті, Університеті Нью-Мексико та Університеті Вісконсін-Мілуокі США. Ефективність проблемне навчання продемонструвало у закладах медичної освіти Великобританії, Віденському медичному університеті, Університеті Маастрихта у Нідерландах та університетах Фінляндії у містах Турку та Тампере⁶.

Педагоги та психологи, які працювали над питанням впровадження технології проблемного навчання вказували на її значну ефективність у питаннях підвищення мотивації до навчання та активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти⁷. Сприяння більш глибокому розумінню навчального матеріалу, міцності отриманих знань та збереженні їх

⁵ Наказ МОН № 589 «Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 223 Медсестринство для другого (магістерського) рівня вищої освіти» від 24.06.2022 року.

⁶ Снісар О. А. Зарубіжний досвід впровадження проблемного навчання у медичну освіту. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 42, Ч.1. С. 363–366.

⁷ Wood Diana F. Problem based learning. Time to stop arguing about the process and examine the outcomes. *BMJ*. 2008. Vol. 336. P. 391..

протягом значного часу⁸. Здобувачі освіти навчаються працювати з різними інформаційними джерелами, набувають інформаційної грамотності, поєднують знання з природничих, фундаментальних і клінічних дисциплін, що важливо для цілісного розуміння організму людини та процесів, які в ньому відбуваються.

Американський математик Д. Пойа наголошував, що відчуття напруги у ході розв'язання проблеми, емоції від радості перемоги над труднощами мають надзвичайні розвивальні й виховні можливості, можуть пробудити смак до розумової праці та назавжди позначитися на розумі й характері здобувача освіти. За його спостереженнями, проблемне навчання на усіх етапах застосування вимагає від студента активності, глибокого розуміння навчального матеріалу, саме завдяки йому активізується думка, пізнавальна потреба й мислення, виникають умови для формування правильних узагальнень⁹.

2. Особливість застосування методів проблемного навчання для формування основних компетентностей майбутніх медиків та фармацевтів

Змістовну характеристику технології проблемного навчання дав український педагог Фурман А. В.: «Проблемне навчання – це психолого-дидактична система змісту, методів, форм і засобів розвиваючого навчання, яка спричинює активне оволодіння здобувачами освіти новими знаннями й способами дії в процесі індивідуального й спільного пошуку, прискорене становлення їхніх пізнавальних потреб та інтересів, гармонійний розвиток творчого мислення, емоцій і волі»¹⁰.

Впровадження методів проблемного навчання вимагає дотримання певних правил, які забезпечать їх максимальну ефективність. Проблемні завдання мають відповідати рівню розуміння здобувачів освіти, тобто знань студента має бути достатньо для розуміння змісту навчальної проблеми, але не достатньо для того, щоб він міг відразу її розв'язати. Процес розв'язання проблеми – це стрибок від старого знання до принципово нового. Є три компоненти проблемної ситуації: пізнавальна потреба, що спонукає студента до мисленнєвої діяльності; невідоме знання чи спосіб дії, які перебувають у певному зв'язку й відношенні з відомим; інтелектуально-вольові можливості студента, що включають його творчі здібності та набутий досвід.

⁸ Palamarenko I. Problem based learning in british medical schools: pros and cons. *Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія*. 2009. Випуск 5 (155). Частина II. С. 11–15.

⁹ Polya, G. How to Solve It. A New Aspect of Mathematical Method. Penguin. 1990. 304 p.

¹⁰ Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні : кн. для вчителя. К. : Рад. школа, 1991. 191 с.

Під час впровадження проблемного навчання викладач має враховувати усі ці аспекти, щоб застосування технології не було формальним, а дійсно забезпечувало формування ключових загальних та спеціальних компетентностей здобувачів освіти.

Виходячи з вищезазначеного, важливо окреслити методи, які застосовуються при реалізації технології проблемного навчання. З усієї різноманітності методів, ми вибрали ті, які найкраще відповідають вимогам підготовки майбутніх медичних та фармацевтичних фахівців і мають забезпечити формування ключових загальних та спеціальних компетентностей.

Їх можна розділити на три групи:

- проблемно-інформаційні методи – це проблемна лекція, евристична бесіда, дискусія та продуктивний діалог, навчальний диспут;

- частково-пошукові методи представлені розв'язанням проблемних задач і завдань, ситуаційних задач, роботою в малих групах, методом аналізу конкретних ситуацій, «провокаційними» методами, мозковим штурмом, навчальним експериментом;

- дослідницькі методи – це ділова гра, метод проєктів, метод моделювання, студентське дослідження¹¹.

Проблемно-інформаційні методи розвивають такі загальні компетентності, як здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями, уміння пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел, здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології. Саме такі компетентності формують викладачі у здобувачів освіти під час проблемних лекцій, які вимагають не пасивного засвоєння наданої лектором навчальної інформації, а передбачають активне управління пізнавальною діяльністю студентів. Під час проблемної лекції викладач аналізує суперечності, формулює загальну проблему та організовує дискусію, послідовно даючи студентам змогу висловитися, навести аргументи на захист своїх тверджень, стимулює їхні думки, і лише у підсумку узагальнює надані студентами правильні рішення цієї проблеми, систематизує теоретичні висновки з матеріалу.

Евристична бесіда, дискусія, продуктивний діалог, навчальний диспут також передбачають активне обговорення проблемної теми, обмін думками, ідеями, формують здатність самостійно мислити, ухвалювати рішення, розвивають комунікативні якості, уміння точно та зрозуміло для всіх висловлювати судження, переконувати та робити інших своїми однодумцями.

¹¹ Снісар О. А. Педагогічні умови застосування проблемно-модульної технології у професійній підготовці молодших медичних спеціалістів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси. 2013. 20 с.

Розв'язання проблемних завдань та ситуаційних задач дозволяє формувати здатність інтегрувати знання та розв'язувати складні задачі фармації у широких або мультидисциплінарних контекстах (ФК 1). Для формування ФК 3 – здатність розв'язувати проблеми фармації у нових або незнайомих середовищах за наявності неповної або обмеженої інформації з урахуванням аспектів соціальної та етичної відповідальності, доцільно застосовувати проблемні завдання з недостатніми даними, з надлишковими даними або завдання з багатьма варіантами розв'язання.

Завдання з недостатніми даними – відсутність певних відомостей не дає змоги однозначно відповісти на поставлене запитання, студенти мають проаналізувати завдання і з'ясувати умови, яких бракує. Завдання з надлишковими даними містить зайву інформацію, що робить його громіздким, студенти повинні виявити дані, які необхідні для розв'язання завдання і вилучити надлишкові відомості. Завдання з багатьма варіантами розв'язання вимагає оцінити кожен варіант із погляду його раціональності.

Аналогічні типи проблемних завдань використовують і при викладанні у майбутніх магістрів медсестринства для формування СК 3 – здатність розв'язувати проблеми медсестринства у нових або незнайомих середовищах за наявності неповної або обмеженої інформації з урахуванням стандартів професійної діяльності та аспектів соціальної та етичної відповідальності.

Проблемні завдання з недостатніми даними, з надлишковими даними та завдання з багатьма варіантами розв'язання актуальні також і при підготовці лікарів для забезпечення ЗК 6 – здатність приймати обґрунтовані рішення та СК 11 – здатність розв'язувати медичні проблеми у нових або незнайомих середовищах за наявності неповної або обмеженої інформації з урахуванням аспектів соціальної та етичної відповідальності.

У сучасній освіті широко застосовується такий метод, як мозковий штурм – це поширений та ефективний інтерактивний метод колективного обговорення, пошуку рішень, що спонукає учасників застосовувати свою уяву та допомагає знаходити вирішення проблеми. Основні принципи методу: не критикувати ідеї на етапі формулювання, стимулювати будь-яку ініціативу, прагнути до найбільшої кількості ідей, дозволяти доповнювати, змінювати, комбінувати пропозиції як чужі, так і свої. Після закінчення генерування ідей розпочинається їх аналіз, оцінка та оптимізація для розв'язання проблеми. Даний метод ефективний для формування таких компетентностей, як здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, генерування нових ідей та здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді.

Сучасна підготовка магістрів медицини та фармацевтики має передбачати навчання через дослідження. Саме такі завдання реалізують дослідницькі методи, а саме ділові ігри, метод проєктів, метод моделювання, проведення студентських досліджень. Для сучасного магістра фармацевтики готовність до інноваційної, дослідницької діяльності визначена у ФК 2 – здатність збирати, інтерпретувати та застосовувати дані, необхідні для професійної діяльності, здійснення досліджень та реалізації інноваційних проєктів у сфері фармацевтики. Майбутні лікарі мають бути готовими розробляти і реалізовувати наукові та прикладні проєкти у сфері охорони здоров'я (СК 23), а під час цього дотримуватися професійної та академічної доброчесності, нести відповідальність за достовірність отриманих наукових результатів (СК 25). Медична сестра-магістр має бути готовою розв'язувати проблеми медсестринства, необхідні для проведення досліджень та провадження інноваційної діяльності з метою розвитку нових знань і процедур (СК 1), інтегрувати знання та розв'язувати складні задачі медсестринства у широких або мультидисциплінарних контекстах (СК 2).

Студентське дослідження передбачає певний цикл навчально-пізнавальних дій: самостійне формулювання проблеми, аналіз інформації, висунення гіпотези, пошук методів ефективного розв'язання проблеми, перевірка результату, застосування нового знання на практиці. Студентські дослідження дозволяють ознайомитися з актуальними проблемами науки, глибоко вивчати окремі напрямки, опанувати методологію й логіку наукового дослідження, ознайомитися з принципами, методами, прийомами ведення наукової роботи, сформувати у студентів основні навички, необхідні для подальшої самостійної роботи. Студентські дослідження проводять у предметних гуртках, проблемних групах, наукових лабораторіях під керівництвом викладачів.

На важливості формування під час навчання майбутніх лікарів готовності до науково-дослідної діяльності наголошує Карпенко Ю. П. Для цього важливо використовувати заохочення студентів до науково-дослідної діяльності, наводячи приклади досліджень інших здобувачів освіти чи викладачів, ознайомлювати з основами наукових досліджень, їх методологією, допомагати в організації презентації результатів досліджень під час участі у конференціях, відеоконференціях, засіданнях гуртів, діяльності лекторських груп, акцентувати увагу на практичному використанні результатів¹².

¹² Карпенко Ю. П. Компоненти готовності студентів закладів вищої медичної освіти до науково-дослідної діяльності. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 30. С. 43–50. DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.30.2019.177448>

Одним з найскладніших методів проблемного навчання є метод проєктів. Він вимагає від здобувача освіти використання сукупності дослідницьких, творчих методів і прийомів. Для успішної реалізації навчального проєкту необхідна важлива у професійному, дослідницькому плані проблема та практична значущість очікуваних результатів. У медичних та фармацевтичних закладах освіти реалізують такі типи проєктів: інформаційні, дослідницькі, практико-орієнтовані, соціальні. Також розрізняють проєкти за часовою тривалістю: короткі (охоплюють кілька занять із програми дисципліни), середньої тривалості (тиждень, місяць), тривалі (кілька місяців).

Проектна діяльність відкриває широкі можливості для вибору ролі у системі взаємин (організатор, учасник, виконавець), передбачає активність кожного, оскільки кінцевий результат залежить від спільних зусиль, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій, дає змогу залучати студентську молодь до розв'язання різних суспільних і професійних проблем, формувати нову систему спілкування, що зумовлює нові обов'язки й значно вищі вимоги до пізнавальної діяльності.

Маруш І. В. наголошує, що в основу методу проєктів покладено розвиток пізнавальних та професійних інтересів майбутніх медиків, що вимагає самостійного конструювання знань, навчання їх публічній презентації роботи, уміння аргументувати практичну значущість¹³.

Використання методу проєктів у професійній підготовці лікарів забезпечує формування таких компетентностей, як здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях, здатність до адаптації та дії у новій ситуації, навички міжособистісної взаємодії. Реалізація проєкту вимагає уміння використовувати інформаційні та комунікаційні технології, здійснювати пошук, опрацювання та аналіз інформації з різних джерел. Саме виконання проєктів готує майбутніх лікарів до управління робочими процесами у сфері охорони здоров'я, які є складними, непередбачуваними та потребують нових стратегічних підходів (СК 22) та формує здатність розробляти і реалізовувати наукові та прикладні проєкти у сфері охорони здоров'я (СК 23). Подібні завдання перед методом проєктів стоять і під час підготовки медичних сестер-магістрів. Окремо зазначимо, що метод розвиває здатність інтегрувати знання та розв'язувати складні задачі медсестринства у широких або мультидисциплінарних контекстах (СК 2). Майбутні фармацевти працюючи над навчальними проєктами розвивають здатність до здійснення досліджень та реалізації інноваційних проєктів у сфері фармації (ФК 2), навчаються

¹³ Маруш І. В. *Форми і методи формування аналітичної компетентності у майбутніх фахівців медичної галузі. Вища освіта України*. 2024. Вип. 1 (15). С. 69–75. DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.1\(92\).09](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.1(92).09)

інтегрувати знання та розв'язувати складні задачі фармації і промислової фармації у широких або мультидисциплінарних контекстах (ФК 1).

Метод проєктів є складним і вимагає ретельної підготовки, організації, готовності здобувачів освіти до такого виду роботи, високого рівня їхньої пізнавальної активності, водночас це дуже ефективний метод. Проєктів, над якими працюють здобувачі освіти, під час вивчення курсу не повинно бути багато, оптимально – один-два, оскільки цей вид навчальної діяльності вимагає концентрації інтелектуальних, вольових зусиль студентів, значних затрат часу.

До групи дослідницьких методів відноситься метод моделювання, який формує у майбутнього фахівця здатність керувати робочими процесами у сфері охорони здоров'я, які є складними, непередбачуваними та потребують нових стратегічних підходів (СК 22). Модель – це допоміжний об'єкт, обраний чи перетворений з пізнавальною метою, що дає нову інформацію про досліджуваний об'єкт. Моделювання в теоретичному дослідженні слугує також конструюванню нового, чого ще немає на практиці. Для цього створюють моделі-гіпотези, які розкривають механізми зв'язку між компонентами, на підставі яких формують рекомендації й висновки, які перевіряють емпірично. Навчати студентів користування методом моделювання потрібно згідно з такими етапами: створення проблемної ситуації (мотивація), застосування моделей у навчанні на прикладах, реконструювання моделей, самостійне складання моделей.

Як і інші дослідницькі методи проблемного навчання, метод проєктів та метод моделювання вимагають від здобувачів освіти дотримання професійної та академічної доброчесності, уміння нести відповідальність за достовірність отриманих наукових результатів (СК 25).

Розуміючи, які проблеми можуть виникати у майбутній професійній діяльності медиків та фармацевтів, можна запропонувати наступну класифікацію проблемних ситуацій:

- ситуація несподіваності (виникає під час ознайомлення студентів із фактами, новими науковими даними, ідеями, поглядами, що дивують, здаються парадоксальними, неочікуваними);
- ситуація конфлікту (нові факти, висновки, досвід суперечать усталеним науковим теоріям або, наприклад, результати обстеження суперечать симптомам у певного пацієнта);
- ситуація спростування (слухачам пропонують довести неспроможність певної ідеї, спростувати певне твердження, діагноз, призначення);
- ситуація невизначеності (проблемне завдання містить недостатню кількість даних для своєчасного розв'язання; у такому разі

розв'язання залежить від кмітливості, мобільності студентів, які повинні самостійно подолати брак даних);

– ситуація вибору (студентам пропонують обрати варіант вирішення проблеми із кількох можливих та обґрунтувати свій вибір; наприклад, обрати препарати для оптимальної комбінації для певного пацієнта).

Усі ці проблемні ситуації створюють за допомогою суперечностей, що виникають між інформацією, яка передана за допомогою слова, і даними, отриманими зі сприйняття наочного матеріалу; через невідповідність між наявними у студентів знаннями і практичними завданнями, які необхідно виконати; через розбіжності між новими фактами, явищами і старими знаннями; через неузгодженість між великою кількістю фактичних результатів і відсутністю методів їх опрацювання та аналізу. Також суперечності можуть виникнути між теоретично можливим способом розв'язання проблеми та його практичною недоцільністю або між практичним результатом і відсутністю теоретичного обґрунтування. Проблема ситуація з'являється внаслідок зіткнення з фактами і явищами, які нібито не можна пояснити, але вони сприяли розв'язанню важливої наукової проблеми, а також у ситуаціях практичного характеру, що потребують оцінювання стану систем, обладнання. Суперечності виникають у процесі розуміння наукової важливості проблеми та з огляду на відсутність теоретичної бази для її розв'язання. Створення проблемної ситуації можливе через спонукання до виявлення міжпредметних зв'язків, порівняння між явищами, а також через повідомлення різноманітних фактів та відсутність надійної теорії для їх пояснення.

Отже, для того, щоб застосування проблемних методів було достатньо ефективним, проблемна ситуація створена викладачем за допомогою різних методів та прийомів, має набути певного психологічного змісту для кожного конкретного здобувача освіти. Це проходить у декілька етапів. Після виникнення пізнавальної потреби у студента актуалізуються його знання і способи діяльності, намагання розв'язати завдання знайомими способами. Оскільки проблема не зникає, гострота протиріччя зростає, виникає необхідність поглибленого аналізу відомих і невідомих елементів проблемної ситуації, вивчення їхніх взаємозв'язків, що створює сприятливі умови для успішного подолання інтелектуального ускладнення.

Поряд з актуалізацію попереднього досвіду в розв'язанні проблемної ситуації, виняткового значення набувають процеси розуміння. Першим етапом є розуміння умови проблемного завдання, другий етап – розуміння правильності відповіді, яку шукають. Проблема ситуація буде успішно розв'язана та буде призводити до формування ключових

компетентностей у тому випадку, якщо пройде такі етапи: предметно-змістовий, суб'єктивно-особистісний та міжсуб'єктний. Тобто із створеної зовнішніми обставинами буде усвідомленою студентом і його мотиви навчально-пізнавальної діяльності співпадуть з метою розв'язання проблеми.

ВИСНОВКИ

Одним із важливих напрямів реформування медичної та фармацевтичної освіти є впровадження у процес професійної підготовки інноваційних педагогічних технологій, які ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах, на позиціях діяльнісного, активного, гнучкого погляду на педагогічний процес. Технологія проблемного навчання посилює інтерес і покращує мотивацію до навчання у здобувачів освіти, оптимізує їхню активність та свідомість у навчальній діяльності, уможливорює міждисциплінарну інтеграцію, навчає розв'язувати проблеми, формує науковий світогляд, розвиває інформаційну грамотність.

Найважливішим у методах проблемного навчання є те, що вони сприяють формуванню більшості загальних компетентностей та частини важливих спеціальних компетентностей, які передбачені у стандартах вищої освіти України для медичних та фармацевтичних фахівців другого (магістерського) рівня. Вони є такими, що відповідають сучасним вимогам до підготовки студентської молоді. Проблемні методи готують здобувачів освіти застосовувати знання для вирішення проблем у майбутній професійній діяльності, працювати у складних умовах за наявності неповної інформації, знаходити та аналізувати професійну інформацію з різних джерел, готують до здійснення організаційних та управлінських функцій, бути активним у інноваційній діяльності, працювати над дослідницькими проєктами у сфері охорони здоров'я та фармації.

АНОТАЦІЯ

Впровадження в Україні стандартів вищої освіти другого (магістерського) рівня, за якими здійснюється підготовка майбутніх медичних та фармацевтичних фахівців, вимагає змін у педагогічних технологіях та методах, що застосовуються в освітньому процесі ЗВО. Методи, які впроваджуються в освітній процес мають забезпечувати формування ключових загальних та фахових компетентностей майбутніх медиків та фармацевтів. Нами проаналізовано, що саме методи проблемного навчання є такими, що формують достатньо широкий спектр компетентностей: від здатності до абстрактного

мислення, аналізу та синтезу інформації, використання інформаційних та комунікаційних технологій, до уміння застосовувати знання у практичних ситуаціях, приймати обґрунтовані рішення, розв'язувати медичні проблеми у нових або незнайомих середовищах.

Авторами розкрито можливості проблемних методів для формування навичок науково-дослідницької роботи майбутніх фахівців, їх здатності здійснювати дослідження та реалізовувати інноваційні проєкти у сфері медицини та фармації, розробляти наукові проєкти у сфері охорони здоров'я, брати участь у роботі по створенню нових лікарських засобів. Проаналізовано психологічні аспекти впливу проблемної ситуації на навчально-пізнавальну діяльність здобувачів освіти, підвищення мотивації до навчання, більш глибокого розуміння навчального матеріалу, активізації методів наукового пізнання, формування досвіду вирішення проблем. Акцентовано увагу на перевагах кожного з методів проблемного навчання та доцільність їх застосування для формування окремих загальних та фахових компетентностей.

Література

1. Кулик О. М. Концепція прагматизму Джона Дьюї та її втілення в освітньому процесі: критичний аналіз. Проблеми освіти : наук. зб. К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. 2008. Вип. 54. С. 70-75.
2. Bruner J. The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1960. 92 p.
3. Наказ МОН № 1197 «Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 222 Медицина для другого (магістерського) рівня вищої освіти» від 08.11.2021 року.
4. Наказ МОН № 981 «Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 226 Фармація для другого (магістерського) рівня вищої освіти» від 04.11.2022 року.
5. Наказ МОН № 589 «Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 223 Медсестринство для другого (магістерського) рівня вищої освіти» від 24.06.2022 року.
6. Снісар О. А. Зарубіжний досвід впровадження проблемного навчання у медичну освіту. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 42, Ч.1. С. 363–366.
7. Wood Diana F. Problem based learning. Time to stop arguing about the process and examine the outcomes. *BMJ*. 2008. Vol. 336. P. 391.

8. Palamarenko I. Problem based learning in british medical schools: pros and cons. *Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія*. 2009. Випуск 5 (155). Частина II. С. 11–15.

9. Polya, G. How to Solve It. A New Aspect of Mathematical Method. Penguin. 1990. 304 p.

10. Фурман А. В. Проблемні ситуації в навчанні : кн. для вчителя. К. : Рад. школа, 1991. 191 с.

11. Снісар О. А. Педагогічні умови застосування проблемно-модульної технології у професійній підготовці молодших медичних спеціалістів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси. 2013. 20 с.

12. Карпенко Ю. П. Компоненти готовності студентів закладів вищої медичної освіти до науково-дослідної діяльності. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 30. С. 43–50. DOI: <https://doi.org/10.32589/2412-9283.30.2019.177448>

13. Маруш І. В. Форми і методи формування аналітичної компетентності у майбутніх фахівців медичної галузі. *Вища освіта України*. 2024. Вип. 1 (15). С. 69–75. DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.1\(92\).09](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2024.1(92).09)

Information about the authors:

Snisar Olena Anatoliivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Head of the Department of Natural Sciences
Cherkasy Medical Academy
215, Khreshchatyk str., Cherkasy, 18001, Ukraine

Kukhniuk Oksana Volodymyrivna,

PhD (Agricultural Science),
Associate Professor, Head of the Department
of Pharmaceutical Disciplines
Cherkasy Medical Academy
215, Khreshchatyk str., Cherkasy, 18001, Ukraine

Lifer Karina Oleksandrivna,

Lecturer of the Department of Natural Sciences
Cherkasy Medical Academy
215, Khreshchatyk str., Cherkasy, 18001, Ukraine

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Стеблюк С. В.

ВСТУП

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується процесом модернізації, що зумовлений глобалізацією, євроінтеграційними прагненнями України та зростанням вимог до якості професійної підготовки фахівців. У цих умовах особливої актуальності набуває переосмислення методологічних засад педагогіки вищої школи, які визначають стратегії, зміст і технології організації освітнього процесу.

Методологічні підходи виступають теоретичним підґрунтям для формування нової освітньої парадигми, орієнтованої на розвиток особистості здобувача вищої освіти, його професійної компетентності, здатності до критичного мислення, саморозвитку та навчання впродовж життя. Поєднання компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, системного, студентоцентрованого, інтегративного підходів забезпечує цілісність підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

У Законі України «Про вищу освіту» з-поміж завдань закладу вищої освіти визначено формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах; забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності тощо¹. Реалізація їх безпосередньо пов'язана із застосуванням відповідних методологічних підходів до організації освітнього процесу.

Метою дослідження є характеристика окремих методологічних підходів у сучасній педагогіці вищої школи, аналіз можливостей їх практичного застосування в освітньому процесі. Реалізація поставленої мети передбачає розкриття концептуальних засад кожного з них, визначення педагогічного потенціалу та окреслення перспективи подальшого наукового дослідження у цій галузі.

¹ Про вищу освіту. Закон України від 01.07.2014 р. № 156-VII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

1. Методологічні підходи в педагогіці вищої школи: теоретичний аналіз

У словниково-довідковій літературі поняття «методологія» трактується як система принципів і засобів організації та побудови теоретичної й практичної діяльності, а також учіння про цю систему²; вчення про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної діяльності, теоретичне обґрунтування сукупності методів, їх єдності і зв'язків; систематизована сукупність підходів, способів, методів, прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення означеної мети³.

Проблема методології вищої освіти останнім часом привертає особливу увагу науковців, оскільки саме методологічні підходи визначають ефективність освітнього процесу та розвиток професійної компетентності здобувачів освіти. Теоретичний аналіз питання дозволяє окреслити основні принципи, стратегії та технології навчання, що сприяють формуванню гармонійної особистості.

Серед вітчизняних дослідників значний внесок у розвиток методології педагогіки вищої школи здійснили: І. Бех, Т. Гура, О. Дубасенюк, А. Литвин, А. Нісімчук, Н. Онищенко, Л. Сердюк, М. Фіцула, Ю. Федченко, Є. Шихова та ін.

Дослідження І. Костікової з проблеми професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій опирається на такі методологічні підходи: системний, особистісний, діяльнісний, компетентнісний, інформаційний, синергетичний з урахуванням принципів об'єктивності і обумовленості педагогічних явищ певними причинами; цілісного підходу у вивченні педагогічних явищ і процесів; вивчення явища у взаємозв'язку і взаємодії з іншими явищами; вивчення явища в його розвитку⁴.

Н. Онищенко визначено низку методологічних підходів до викладання педагогічних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх учителів, які сприяють оптимізації цього процесу. Застосування системного підходу дозволяє створити відповідні умови для розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості в процесі практичної підготовки вчителів, розгляд її у якості системи, що формує готовність до майбутньої професійної діяльності. Компетентнісний –

² Словник-довідник з професійної педагогіки. За ред. А.В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. С. 106.

³ Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я.М., 2016. С. 232.

⁴ Костікова І. І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-08/08kiiict.pdf>

передбачає зміщення акценту з кількісного інформаційного накопичення знань, умінь і навичок до розвитку у студентів здатності діяти практично, застосовувати навички та досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. Реалізація аксіологічного підходу в практичній підготовці майбутніх учителів дозволяє розглядати її як особливу ціннісну систему, що забезпечує духовний, інтелектуальний, волевий розвиток особистості. Контекстний – передбачає реалізацію принципів інтерактивності, проблемності, інноваційності; середовищний підхід переносить акцент викладача з активного педагогічного впливу на створення «освітнього середовища», в якому відбувається професійне становлення студента⁵.

Окреслюючи методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього фахівця, В. Фрицюк вказує на важливість акмеологічного, аксіологічного, антропоцентричного, діяльнісного, компетентнісного. Відтак, з позиції акмеологічного підходу готовність майбутнього фахівця до професійної самореалізації забезпечується стимулюванням досягнення акме, формуванням майстерності та професіоналізму. Базовими є такі аспекти акмеологічного підходу, як: віковий, освітній, професійний. У контексті дослідження підготовки майбутніх фахівців до безперервного професійного саморозвитку важливим є саме професійний аспект⁶.

Ю. Федченко, Є. Шиховою проаналізовано сучасні методологічні підходи професійної підготовки фахівців у закладах вищої медичної освіти. Дослідниками зацентовано увагу на інформаційному, що визначає інформацію як ключовий ресурс науково-технічного та соціально-економічного розвитку, а також як конструктивний чинник у підготовці фахівців медичної галузі. Він істотно сприяє прискореному розвитку науки, освіти та техніки, впливає на процеси виховання і навчання, культурного спілкування між людьми та на інші сфери соціальної діяльності. Навчальний і виховний процес у цьому контексті розглядається як специфічний культурний інструмент опорування інформацією⁷.

Студіюючи наукові джерела щодо ключових методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей,

⁵ Онищенко Н. П. Методологічні підходи до викладання педагогічних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021, № 75, Т. 2. С. 153.

⁶ Фрицюк В. А. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього фахівця. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2017. № 6. С. 161.

⁷ Федченко Ю., Шихова Є. Сучасні методологічні підходи до підготовки фахівців у вищих медичних закладах освіти. *InterConf*, (75). 2021. С. 70–71.

сформулюємо власні підходи, що базуються на врахуванні особливостей сучасної педагогіки вищої школи та специфіки підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. З-поміж підходів пріоритетними нами визначені компетентнісний, студентоцентризований, діяльнісний, аксіологічний.

Компетентнісний підхід. У Законі України «Про освіту» компетентність формулюється як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність⁸.

І. Зязюн розглядає поняття «компетентність» у соціально-педагогічному контексті. Компетентність, як екзистенціональна властивість людини, є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти. Компетентність, як властивість індивіда, існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей⁹.

На думку Р. Мойсеєнко, з кожної предметної галузі необхідно визначити комплекс компетентностей, які повинен набути майбутній фахівець, щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці. Предметні компетентності пов'язані із здатністю студентів застосовувати знання, уміння та навички, сформовані в межах конкретного предмета, для вирішення практичних і професійних проблем. Відповідно, викладач будь-якого предмета має вміти конструювати навчальні завдання, спрямовані на розвиток конкретних компетентностей та практичне відпрацювання навичок¹⁰.

Компетентнісний підхід, за Ю. Панфіловим та Б. Фурманець передбачає, що студент повинен мати уявлення про сучасні проблеми в суспільстві, розуміти «як влаштований світ», за яким фізичним, економічним, соціальним і іншим законом він працює, розуміти існування різних соціальних ролей і вміти виступати в цих ролях. Всередині компетентнісного підходу виділяються два базових поняття: компетенція (розглядається як сукупність якостей особистості, узагальнених інтелектуальних, професійних, комунікативних, методологічних, світоглядних та інших умінь) і компетентність (володіння

⁸ Про освіту. Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

⁹ Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.

¹⁰ М ойсеєнко Р. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього компетентного фахівця. *Молодь і ринок*. № 9 (164), 2018. С. 42–48.

відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до неї і предмету діяльності)¹¹.

Виходячи з цього, ними виокремлено компетенції, що повинні бути сформовані у фахівця: комунікативні; загальнокультурні; ціннісно-сміслові; навчально-пізнавальні; інформаційні; соціально-діяльнісні; компетенції особистого вдосконалення. Специфіка компетентнісного навчання полягає в тому, що «простежуються умови походження знання». В основі методики лежить навчання за допомогою діяльності.

Компетентнісний підхід передбачає орієнтацію освітнього процесу на засвоєння знань, умінь і навичок, формування здатності ефективно застосовувати їх у професійній діяльності з опорою на систему ціннісних орієнтацій. Основна його мета полягає у розвитку інтегрованих якостей особистості, що включають знання, практичні уміння, досвід успішної діяльності, мотивацію і ціннісні орієнтири. Він має сприяти всебічному розвитку особистості, здатності до критичного мислення, самостійного прийняття рішень та соціальної відповідальності. Вважаємо, що інтеграція професійних компетенцій дозволяє підготувати майбутніх педагогів, які стануть не лише висококваліфікованими фахівцями, а й активними, відповідальними членами суспільства.

Студентоцентризований підхід. У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки з метою досягнення стратегічної цілі 5 «Привабливість закладів вищої освіти для навчання та академічної кар'єри» операційною ціллю визначено реалізацію принципів студентоцентризованого навчання, що є основою для організації освітнього процесу разом із використанням інноваційних технологій і різних форм здобуття освіти¹².

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» студентоцентризоване навчання є підходом до організації освітнього процесу, що передбачає заохочення здобувачів вищої освіти до ролі автономних і відповідальних суб'єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії; побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу¹.

Головна мета виокремленого підходу – створення умов для активного залучення здобувачів освіти до навчальної діяльності,

¹¹ Панфілов Ю., Фурманець Б. Компетентнісний підхід в освіті: досвід, проблеми, перспективи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. № 3. 2017. С. 62.

¹² Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>

розвитку його самостійності, відповідальності та ініціативності, формування складових професійної компетентності – інтегральної, загальних, спеціальних.

Досліджуючи студентоцентризований підхід як нову парадигму якості освітнього процесу у закладах вищої освіти, О. Біляковською, К. Біницькою сформульовано його особливості:

1) проголошення студента центральною фігурою освітнього простору закладу вищої освіти, головним замовником якісних освітніх послуг, який самостійно обирає власну освітню траєкторію, несе відповідальність за навчальні досягнення;

2) підвищення рівня активності, вмотивованості, професійної спрямованості та рефлексії здобувачів освіти;

3) урізноманітнення освітніх функцій викладача, зміна його ролей в освітньому процесі; трансформацію освітньої взаємодії викладачів і студентів на основі партнерських, паритетних відносин;

4) узгодженість і взаємозв'язок між навчанням та викладанням через розроблення, постійне оновлення, вдосконалення освітніх програм, спрямованих на формування компетентностей майбутнього конкурентоспроможного фахівця;

5) використання інноваційних, цифрових технологій, інтерактивних методів навчання;

6) систематичний моніторинг якості освітнього процесу, якості освітніх послуг¹³.

На наш погляд, студентоцентризований підхід сприяє підвищенню мотивації, активності та професійної спрямованості здобувачів освіти, а також формує відповідальність за власні навчальні досягнення. Крім того, педагогіка партнерства, використання інноваційних технологій та систематичний моніторинг якості освітнього процесу забезпечують формування компетентного фахівця, здатного до самостійного прийняття рішень та ефективної професійної діяльності.

Основними властивостями означеного підходу є: індивідуалізація навчання (врахування особливостей кожного студента); активна участь здобувача вищої освіти в аудиторній та позааудиторній діяльності (виконання квазіпрофесійних завдань, проєктів, кейсів, дискусій і проблемно-орієнтованих ситуацій); співпраця викладача і студента (викладач виступає фасилітатором і наставником, підтримує процес самостійного навчання); спрямування на розвиток професійної компетентності та досягненні результатів навчання; рефлексія (студент

¹³ Біляковська О. О., Біницька К. М. Студентоцентризований підхід як нова парадигма якості освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Гуманітарний форум*. Том 1. № 1. 2023. С. 15.

активно оцінює власні досягнення, обговорює результати та планує подальший розвиток).

Характеризуючи студентоцентризований підхід, стає очевидним, що активна участь здобувача вищої освіти у освітньому процесі є ключовим чинником формування його професійних компетентностей. Слід зазначити, що у цьому процесі вкрай важливе значення має його практична, цільова діяльність як основа розвитку умінь, навичок й готовності до майбутньої професійної діяльності.

Діяльнісний підхід. Логіка підготовки фахівців у сфері «людина–людина» у контексті діяльнісного підходу проявляється у послідовності етапів: від формування інтеграційних якостей особистості до їх конкретизації, освоєння та відображення в індивідуально-творчих нормах; далі відбувається опанування окремих операцій, функцій і видів діяльності з подальшим їх узагальненням. Під керівництвом викладача ЗВО реалізується механізм професійно-особистісного та діяльнісного розвитку, а також саморозвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця. Це створює передумови для самоорганізації та побудови педагогом власного особистісного, розвивального і дослідницького простору, у якому він виступає як активний суб'єкт професійного становлення та самовдосконалення¹⁴.

Сутність діяльнісного підходу за І. Сорочук, полягає у зміщенні акценту з процесу формування системи знань, умінь, навичок кожного учня на розвиток кожним учнем власних моделей поведінки в різних ситуаціях, їх авторську апробацію, адаптацію до особливостей мислення, ціннісних орієнтацій особистості, інтегрування внутрішніх і зовнішніх компонентів поведінки, акцентуючи увагу на предметнодієвому компоненті, який, на відміну від традиційного, знаннєвого, передбачає не лише засвоєння окремих знань і умінь, а оволодіння комплексною процедурою їх застосування для розв'язання актуальних завдань сьогодення¹⁵.

Зазначимо, якщо студентоцентризований підхід створює умови для самостійності та відповідальності, то діяльнісний – забезпечує конкретні шляхи реалізації цієї активності через практичну підготовку, вирішення компетентнісно орієнтованих завдань, реалізацію науково-дослідницької діяльності. Основна мета його – формування готовності до самостійного виконання професійних завдань та розвитку здатності діяти ефективно в умовах ринку.

¹⁴ Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів : монографія / за ред. О.А.Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2024. С. 22.

¹⁵ Сорочук І.І Роль діяльнісного підходу у процесі становлення педагога нового покоління. *Молодий вчений*. № 12.1 (64.1). грудень, 2018. С. 66.

На наш погляд, особливостями діяльнісного підходу є:

1. Практична спрямованість навчання, що базується на вирішенні у процесі проведення практичних, семінарських занять квазіпрофесійних завдань і ситуацій, наближених до професійної діяльності. Практика (педагогічна, виробнича) у закладах освіти, установах виступає одним із чинників реалізації діяльнісного підходу у підготовці майбутніх фахівців. Вона дозволяє студентам безпосередньо застосовувати набуті знання та навички, а згодом – інтегрувати їх у комплексну систему компетенцій. Під керівництвом викладачів студенти здійснюють самостійну професійну діяльність, приймають рішення, вдосконалюють практичні вміння, що сприяє розвитку їхнього професійного мислення, творчого потенціалу та самостійності.

2. Здобуття студентом знань у самостійному пошуку. Передбачає активну участь здобувача освіти у науково-дослідній діяльності, здатність його до систематизації, аналізу та опрацювання інформації з дотриманням академічної доброчесності. Це сприяє розвитку критичного мислення, формуванню аналітичних та дослідницьких навичок, здатності до планування навчальної діяльності. З цією метою слід залучати здобувачів освіти до гурткової роботи, участі у проєктах, що дозволяє генерувати думки з кола питань, обговорювати їх у процесі групової форми роботи та підвищувати мотивацію до навчання й майбутньої професійної діяльності.

3. Застосування принципу інноваційності. Особливістю його є зміни від традиційної побудови навчального заняття, за якої переважає послідовність «перевірка знань – виклад нового матеріалу – закріплення» до побудови за схемою: створення «проблемної або професійно-орієнтованої ситуації – активний пошук рішень студентами – обговорення результатів».

Означений принцип сприяє здатності до самостійного прийняття рішень, комунікації та колективної роботи, дозволяє гнучко інтегрувати інноваційні та цифрові технології, активні методи навчання й міждисциплінарні зв'язки в освітній процес, підвищуючи його ефективність і практичну спрямованість.

Діяльнісний підхід орієнтує організацію освітнього процесу на забезпечення активної, особистісно значущої та усвідомленої освітньої діяльності студента й передбачає практичну спрямованість навчання, інтеграцію теоретичних знань із практикоорієнтованими завданнями, розвиток компетентностей, що забезпечують ефективну професійну та соціальну реалізацію майбутнього фахівця.

Аксіологічний підхід. У педагогіці вищої школи він ґрунтується на визнанні цінностей як визначального чинника змісту, організації та

результатів освітнього процесу. Його сутність полягає в орієнтації освіти на формування ціннісно-сислової сфери особистості здобувача, розвитку його світоглядних позицій, моральних переконань і відповідального ставлення до професійної та суспільної діяльності. У межах аксіологічного підходу освіта розглядається як процес становлення особистості майбутнього фахівця, здатного здійснювати ціннісний вибір, дотримуватися етичних норм, академічної доброчесності та принципів гуманізму. Пріоритетними виступають загальнолюдські, національні, громадянські й професійні цінності, що інтегруються у зміст освітніх програм і навчальних дисциплін.

Аксіологічний підхід зумовлює переорієнтацію педагогічної взаємодії на суб'єкт–суб'єктні відносини, діалогічну співпрацю та партнерство між викладачем і здобувачами вищої освіти. Важливого значення набуває створення освітнього середовища, яке сприяє саморефлексії, розвитку мотивації до навчання, професійного самовизначення та усвідомлення соціальної значущості обраної професії.

Реалізація аксіологічного підходу у вищій школі передбачає використання активних методів навчання, зокрема: дискусій, аналізу ціннісних дилем, проєктів та ін. Це сприяє формуванню цілісної системи цінностей, розвитку емоційно-вольової сфери та готовності майбутніх фахівців до етичної, відповідальної професійної діяльності.

Педагогіка сучасної школи розглядає й інші підходи: системний, розвивальний, суб'єкт-суб'єктний, аксіологічний, акмеологічний, андрагогічний тощо. Вони спрямовані на інтеграцію видів освітньої, професійної діяльності, формування сучасної особистості, конкурентоздатної на ринку праці. У рамках нашого дослідження окреслимо реалізацію визначених нами підходів.

2. Практична реалізація методологічних підходів у педагогіці вищої школи

Освітній процес у закладі вищої освіти будується таким чином, що методологічні підходи не виокремлюються один від одного, а діють у взаємозв'язку. Дискретно-неперервний характер навчальної діяльності у вишах зумовлений модульністю у навчанні, що складається з логічно завершених частин матеріалу, об'єднаних підходами, педагогічним інструментарієм та інтегруються у загальну систему знань, що сприяє формуванню цілісної моделі підготовки майбутнього фахівця.

Пріоритетним підходом слід уважати компетентнісний підхід, основи якого закладені у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» та інших нормативних документах. Упровадження його у ЗВО передбачає формування у здобувачів інтегральної, загальних та спеціальних

(предметних) компетентностей, оволодіння інноваційними методами навчання, що забезпечують розвиток критичного мислення та зорієнтованість на професіоналізацію й соціалізацію особистості. Інтегральна компетентність характеризує ті уміння, яким має володіти майбутній фахівець певного рівня (ОС бакалавра чи ОС магістра) за галуззю знань та спеціальністю. Загальні компетентності вказують на універсальні знання, уміння, навички, яким має оволодіти майбутній фахівець, спеціальні – на суму тих умінь (здатностей), що є фундаментальними для професійної діяльності. Вони здебільшого практико орієнтовані, що реалізуються діяльнісним підходом освітнього процесу.

Дотримуємося тієї позиції, що студент повинен мати уявлення про сучасні проблеми в суспільстві, розуміти як влаштований світ, за яким фізичним, економічним, соціальним і іншим законом він працює, розуміти існування різних соціальних ролей і вміти виступати в цих ролях. ... Висновки, які компетенції потрібні і повинні бути сформовані у фахівця: комунікативні; загальнокультурні; ціннісно-сміслові; навчально-пізнавальні; інформаційні; соціально-діяльнісні; компетенції особистого вдосконалення¹⁶.

А це можливо при органічному поєднанні окремих взаємопов'язаних методологічних підходів. Дослідження проблеми нами проводилося у процесі викладання дисциплін «Педагогіка вищої школи», «Педагогіка і психологія вищої освіти» для здобувачів освіти ОС магістра та спрямовувалося на формування педагогічної компетентності, у поняття якої ми вкладаємо розуміння основ педагогіки, дидактичної та виховної її складових, що об'єднують теоретичні знання, практичні уміння й навички, досвід та особистісні якості здобувача вищої освіти.

Компетентнісна освіта зорієнтована на результат навчання й передбачає формування в особистості здатності діяти, приймати обґрунтовані рішення з дотриманням морально-етичних цінностей. Вона базується на дидактичних та специфічних принципах навчання, з-поміж яких: науковості, мотиваційного забезпечення, дидактичної доцільності, мобільності, психологічної комфортності, педагогіки партнерства, суспільної спрямованості виховання та інших. Закономірності навчання передбачають вивчення суб'єкт-суб'єктних відносин в освітньому процесі, їх взаємодію.

Дидактична компетентність передбачає оволодіння здобувачами вищої освіти сучасними технологіями навчання – це наука про навчання та освіту. У процесі професійної діяльності вона реалізується

¹⁶ Панфілов Ю., Фурманець Б. Компетентнісний підхід в освіті: досвід, проблеми, перспективи. № 3. 2017. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2017. С. 58.

через лекційно-практичні заняття, консультації, виробничу практику та позааудиторну роботу.

Лекційно-практичні заняття у закладі вищої освіти сьогодні набули нового змісту. На наше глибоке переконання, сучасна лекція повинна включати: а) глибокий аналіз теоретичних відомостей із застосуванням цифрових ресурсів (освітніх платформ – ІЗЗА, «На урок», «Освіторія» та інші; інтерактивних прийомів – Kahoot та інші); б) інтерактивні прийоми для мотивації та активізації пізнавальної діяльності студентів; в) професіоналізацію навчання (зв'язок з майбутньою професійною діяльністю); г) виховну спрямованість. Ураховуючи реалії сьогодення, не залишаємо поза увагою психологічну установку – здатність працювати в умовах воєнного стану, у дистанційних чи змішаних форматах.

Пріоритети надаємо таким видам лекцій: традиційним із візуалізацією навчального матеріалу; нетрадиційним – проблемна, лекція-брейнстормінг, відеолекція, бінарна, інтерактивна та «лекція-удвох». У процесі дистанційного навчання практикою доведено ефективність застосування лекції-інсерт, що забезпечується самостійною діяльністю студентів у системі MOODLE. З-поміж методів перевагу надаємо: словесним з візуалізацією, практичним із застосуванням дискусій, кейс-методу, інтерактивним, розвитку критичного мислення, контекстному.

Щоб зацікавити слухачів темою лекцій з дисципліни «Педагогіка та психологія у вищій школі» до теми «Основи дидактики вищої школи» у вступній її частині нами використовуються різні педагогічні прийоми, як-от:

1) «інтелектуальна зарядка». Викладач рекомендує цитатний вислів з пропущеним словом, студенти відновлюють зміст й обґрунтовують. Приклад.

Три шляхи ведуть до знання: шлях ... – це шлях найбагатородніший, шлях ... – це шлях найлегший і шлях ... – це шлях найгірший. *Конфуцій.*

Відновлене речення. Три шляхи ведуть до знання: шлях роздумів – це шлях найбагатородніший, шлях наслідування – це шлях найлегший і шлях досвіду – це шлях найгірший. *Конфуцій.*

Через 20 років ви будете більше розчаровані тими речами, які ви не робили, ніж тими, які ви зробили. Тому відчайте від тихої пристані. Відчуєте попутний вітер у вашому вітрилі. Рухайтесь ..., дійте, Марк Твен.

Відновлена думка. Через 20 років ви будете більше розчаровані тими речами, які ви не робили, ніж тими, які ви зробили. Тому відчайте від тихої пристані. Відчуєте попутний вітер у вашому вітрилі. Рухайтесь вперед, дійте, відкривайте. Марк Твен.

1) вправа «Продовжити думку». Приклад.

Дидактика вищої школи – це галузь педагогіки, що ...

Навчання як процес характеризується

2) проблемні ситуації. Приклад.

Під час викладу лекції студенти неохоче включаються у роботу, розсіяні чи занурені у свої гаджети. Чим зумовлена така поведінка? Що не враховано лектором?

У студентській групі знизився інтерес до занять з дисципліни. Що Ви запропонуєте для мотивації навчальної діяльності?

3) складання «асоціативного куща» до теми. Приклад.

До ключового слова «дидактика» доберіть слова-асоціації.

4) «сходінка до успіху». Приклад.

Викладач показує відеофрагмент про досягнення фахівця у його професійній діяльності. Завдання: висловити власну позицію, що сприяло успіху й яка роль дидактики як розділу педагогіки.

Такий підхід до початку викладу лекції сприяє розвитку критичного мислення, забезпеченню комунікації між студентом та викладачем, налаштовує на активне сприйняття теми.

Основна частина лекції є важливою: вона передає зміст через наукові факти, порівняння, узагальнення. З метою забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин і залучення студентів до співтворчості та взаєморозуміння рекомендуємо використовувати такі педагогічні прийоми:

1) повідомлення викладача про допущену помилку в першому питанні лекції;

2) застосування сигнальної картки : картка певного кольору – «я з цим не погоджуюся, прошу додаткового пояснення»;

3) проведення інтелектуальної паузи. Викладач наголошує: після розкриття двох питань лекції буде проведено п'ятихвилинний брейн-ринг, що включатиме слова-терміни лекції, інтелектуальні питання;

4) шкала думок. З метою узагальнення питання лекції щодо поняття «дидактика», викладач подає кілька тез. Завдання: використовуючи матеріал лекції, обґрунтувати їх правильність чи хибність. Приклад.

Дидактика – це наука про навчання, застосування методів та прийомів навчання.

Дидактика – це наука про навчання і освіту, їх мету і завдання, зміст, методи, форми, засоби, організацію, досягнуті результати.

Дидактика – це розділ педагогіки, що вивчає питання організації освітнього процесу, методи, прийоми, форми навчання, результатом яких є сформовані компетенції.

5) невербальні засоби комунікації (погляд, пауза перед важливим повідомленням тощо);

6) ліричні відступи. Викладач може прочитувати вислів, прислів'я, поетичні рядки, щоб студенти замислились, поміркували. Приклад, міркування про свободу як юридичну тезу, свободу творчості, академічну свободу та доброчесність.

Що є свобода? Добро в ній яке є?

Кажуть, неначе воно золотее?

Ні ж бо, не злотне: зрівнявши все злото,

Проти свободи воно лиш болото. *De libertate*. Григорій Сковорода

Третя складова лекції – це підсумки, висновки. Вона може включати вправи «мікрофон», узагальнюючі таблиці, складання коротких тез до кожного із питань, дискусію тощо.

Великі можливості для реалізації методологічних підходів, особливо діяльнісного, надають практичні заняття. Що стосується методів навчання, то дотримуємось класифікації О. Дубасенюк та О. Антонової:

1) мотиваційно-стимулюючі – бесіди, інтелектуальні ігри, які стимулюють пізнавальний інтерес до майбутньої педагогічної роботи та вивчення її основ; проблемні питання; розв'язування педагогічних задач та кросвордів; творчі завдання тощо;

2) теоретико-пізнавальні – методи аналізу, синтезу; контент-аналізу основних педагогічних понять; зіставлення, порівняння, абстрагування, моделювання педагогічних ситуацій; конструювання власних визначень педагогічних понять; аналізу й узагальнення педагогічної літератури та передового педагогічного досвіду; анотування та реферування педагогічних першоджерел тощо;

3) практичні – навчальні дискусії, ділові ігри, ведення педагогічних словників, різні види самостійної роботи (з книгою, у зошитах, з навчальною документацією) тощо; 4) контрольно-регулюючі – тестові завдання різного рівня складності; розв'язування педагогічних задач, пов'язаних з поняттєвим апаратом; виконання спеціальних методик¹⁷.

Закцентуємо увагу на інших методах, що, на наш погляд, є ефективними.

Метод «траєкторія думки». Метод розвитку критичного мислення, що передбачає прийоми творчого осмислення інформації, трансформації, доповнення на власний розсуд. Приклад, до теми «Розвиток педагогічної майстерності викладача ЗВО» здобувачам освіти пропонується презентація опису досвіду роботи викладача, до якого можна внести зміни

¹⁷ Дубасенюк О.А., Антонова О.Є. Методика викладання педагогіки : Навчальний посібник: Вид. 2-ге, доп. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 111–112.

власного бачення діяльності педагога, створивши траєкторію своєї майбутньої професійної діяльності.

Метод професійного моделювання. Є одним із важливих на заняттях з педагогіки вищої школи. Він передбачає розробку лекційних та практичних занять, презентацію окремих методів навчання. Створюється квазіпрофесійне середовище, що дає можливість «апробувати» себе у ролі педагога-викладача, моделювати реальну професійну ситуацію. Його застосування включає етапи: 1) пропедевтичний (розробка й презентація фрагментів занять з їх аналізом); 2) конструктивний (виконання квазіпрофесійних завдань – перегляд фрагментів відеозанять, їх аналіз, дискусії щодо застосування методів навчання тощо); 3) творчий (складання алгоритму проведення заняття в умовах вищої школи, моделювання структурних елементів занять, професійна комунікація з учасниками освітнього процесу, дискусія). Ефективними формами означеного методу є проведення ділових ігор, тренінгів.

Метод поліпарадигмального аналізу. Він спрямований на проведення дослідження різних точок зору (наукових парадигм) та формулювання власного бачення. Приклад, тези для вивчення: 1) для випускника вищої школи важливо оволодіти знаннями, уміннями, навичками; 2) для випускника вищої школи важливо оволодіти ключовими та предметними компетентностями; 3) для випускника вищої школи важливо оволодіти знаннями, уміннями, навичками за спеціальністю, набутти практичного досвіду, власного підходу щодо формування демократичних й морально-етичних цінностей.

Здобувач вищої освіти повинен обґрунтувати вибір на основі аналізу нормативних документів, наукових досліджень у галузі знань А Освіта. Іншим варіантом застосування означеного методу є дослідження проблеми на основі інтеграції – педагогіки та психології. До прикладу, провести дослідження на тему: фахова компетентність як показник психологічної готовності студента до майбутньої професійної діяльності. Аналізуються складові професійної компетентності за спеціальністю та за освітньою кваліфікацією, психологічна здатність випускника. Результатом такого дослідження може бути створення проєктів «Модель компетентного випускника ЗВО» або «Випускник ЗВО у сучасному освітньому просторі».

Комунікативно-ситуативний метод. Він забезпечує формування у здобувачів культури професійного мовлення у змодельованих ситуаціях. Прийомами його застосування є: побудова запитань та відповідей, що важливо в освітньому процесі; складання sms-повідомлень, діалогів в освітньому середовищі, оформлення сторінки для веб-сайту тощо.

Кейс-метод. Є одним із інтерактивних методів реалізації діяльнісного підходу, що передбачає аналіз змодельованих ситуацій (кейсів) з метою оволодіння практичними вміннями та формування певного досвіду вирішення проблеми у майбутній професійній діяльності. На наш погляд, найкращим варіантом його застосування є тематичні кейси з можливим мультимедійним супроводом. Студенти, об'єднані у групи, читають й аналізують реальну педагогічну ситуацію, обговорюють та приймають рішення. Підкреслимо, що така навчальна діяльність не тільки сприяє розвитку критичного мислення, а забезпечить професіоналізацію освітнього процесу та формування у здобувачів освіти soft skills-навички.

Приклад педагогічного кейсу. Студентка-практикантка під час проведення уроку у процесі проходження педагогічної практики у ЗЗСО побачила, що у класі шум, учні почали розмовляти між собою. Які повинні бути її дії? Чим зумовлена незацікавленість учнів на уроці?

Здобувачі вищої освіти рекомендують варіанти розв'язання. Важливо, щоб вказівки були побудовані на основі аналізу застосованих педагогічних підходів, методів, прийомів, засобів навчання.

Контекстне навчання. Сьогодні воно визнане як ефективне у рамках діяльнісного та аксіологічного підходів. Дослідниками встановлено, що: 1) контекстне навчання в сучасній практиці підготовки фахівців визначається як процес навчання, за якого відбувається включення змісту навчання в контекст розв'язання життєво важливих завдань професійної діяльності, її предметного та соціального контекстів. У процесі контекстного навчання відбувається трансформація навчальної діяльності у професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, учинків і дій, засобів, предмета та результатів на професійні¹⁸....; 2) суттєвою характеристикою контекстного навчання є моделювання за допомогою знакових засобів (мовою навчальних дисциплін) предметного і соціального змісту майбутньої педагогічної діяльності. Тим самим у контекстному навчанні засобами знань (за знаковими системами) стають (ніби «проглядаються») контури професійної реальності, а тому абстрактні педагогічні положення (знання, суперечності, закономірності, принципи) щільніше зближуються з життям¹⁹.

¹⁸ Мирончук Н.М. Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. *Креативна педагогіка*: [наук.-метод. журнал]. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Житомир, 2018. Вип. 13. С. 96.

¹⁹ Левківський М.В. Інноваційні навчальні технології. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник / За заг.ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет, 2001. С. 16.

У рамках нашого дослідження контекстне навчання передбачає й аналіз окремих настанов учених-педагогів, що мають стати підґрунтям для майбутньої професійної діяльності та забезпечать реалізацію аксіологічного підходу. Приклад, у процесі розгляду питання «Реалізація виховної мети в освітньому процесі вищої школи та у позааудиторній діяльності» до теми «Форми організації освітнього процесу у вищій школі» студентам запропоновано опрацювати параграф 2.1– Виховна гуманістична парадигма в освітній практиці – монографії І. Беха.

Для дискусії рекомендуємо винести думку автора про поняття «людський образ» у контексті сучасних подій й, як результат, сформулювати тезу «людський образ сучасної освіти». Учений трактує поняття «людський образ» як «індивідуальне утворення, яке утримує зміст внутрішньої реальності – бути людиною. По-іншому, людський образ констатує зв'язок між тим, якою є особистість і якою вона має бути під кутом зору високої духовності. Тож це утворення фіксує як її рух у майбутнє, так і зміст особистісного теперішнього за відповідними показниками»²⁰.

Застосування аксіологічного підходу в контексті нашого дослідження дає можливість: 1) розкрити особливості реалізації Концепції Нової української школи, за якою «виховання не буде зведено лише до окремих «занять із моралі». Виховання сильних рис характеру та чеснот здійснюватиметься через наскрізний досвід. Усе життя Нової української школи буде організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей»²¹; 2) підготувати майбутніх фахівців до діяльності в умовах ринку та європейської інтеграції; 3) формувати громадянина України, що розуміє свою значимість у суспільному житті та визначить особисті ціннісні домінанти.

Філософія сучасної вітчизняної освіти полягає в тому, що уся педагогічна діяльність спрямовується на учня (дитиноцентризм) та студента (студентоцентризм). Тоді виникає дилема: студентоцентрований підхід слід трактувати як принцип, концепцію у діяльності вишів чи як методологічний підхід, що формує нові засади у наданні освітніх послуг. Ми схилиємося до другої думки: «усе навколо студента – освіта для життя». Підкреслимо, що цей підхід закладений Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки: операційна ціль –

²⁰ Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. С. 44–45.

²¹ Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

реалізація принципів студентоцентрованого навчання, що є основою для організації освітнього процесу разом з використанням інноваційних технологій та різних форм здобуття освіти; очікувані результати – забезпечення студентоцентрованого навчання, що дає змогу сформувати власні набори компетентностей здобувачам вищої освіти, освіти дорослих, що є усвідомленою необхідністю розвитку²².

Реалізацію студентоцентрованого підходу в процесі вивчення педагогіки вищої школи ми вбачаємо у : 1) модернізації проведення лекційно-практичних занять, що розкривають потенціал здобувача освіти; 2) формуванні цифрової компетентності, медіакультури; 3) проведенні дискусійних зустрічей; 4) залученні до науково-дослідницької діяльності; 5) удосконаленні форм позааудиторної роботи, що спрямована на формування педагогічної компетентності; 6) практичній реалізації принципу педагогічного партнерства.

Дотримуємося думки, що для викладачів застосування студентоцентрованого підходу означає безперервний розвиток і вдосконалення професійної компетентності, адже освітнє середовище, як і ринок праці, є динамічним, а тому має постійно актуалізуватися і відповідати сучасним запитам здобувачів вищої освіти, роботодавців та інших стейкхолдерів²³.

Отже, у цьому розділі розкрито власну візію щодо реалізації методологічних підходів у сучасній педагогіці вищої школи. Нами окреслено окремі із них, що сьогодні набувають нового змісту.

ВИСНОВКИ

Таким чином, охарактеризовано окремі методологічні підходи, що визначають сучасний розвиток педагогіки вищої школи, розкрито їх теоретичні й концептуальні засади. Узагальнення наукових позицій засвідчує, що методологічні підходи становлять багатовимірну систему, яка забезпечує цілісне розуміння освітнього процесу і закономірностей професійної підготовки у закладах вищої освіти. Закцентовано увагу на реалізації компетентнісного, студентоцентрованого, діяльнісного, аксіологічного підходів, що забезпечують цілісність освітнього процесу, розвиток професійної компетентності та формування ціннісних і соціально значущих якостей особистості.

²² Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286->

²³ Шевчук Г.Й. Студентоцентроване навчання в умовах сучасних освітніх викликів. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 63. Том 2. 2023. С. 129.

Педагогіка сучасної школи розглядає й інші підходи: системний, розвивальний, суб'єкт-суб'єктний, акмеологічний, андрагогічний тощо. Вони спрямовані на інтеграцію видів освітньої, професійної діяльності, формування сучасної особистості, конкурентоздатної на ринку праці.

АНОТАЦІЯ

Дослідження спрямоване на здійснення цілісного теоретико-методологічного аналізу сучасних підходів у педагогіці вищої школи, що дало змогу окреслити їхній зміст, взаємозв'язки та значення для оновлення освітнього процесу в умовах трансформації вищої освіти. Доведено, що методологія педагогіки вищої школи виступає не лише системою наукових принципів і способів пізнання, а й концептуальною основою проєктування, організації професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

У ході дослідження встановлено, що сучасна педагогіка вищої школи ґрунтується на інтеграції низки методологічних підходів, зокрема компетентнісного, студентоцентрованого, діяльнісного, аксіологічного. Їх поєднання сприяє переходу від знаннєвої парадигми до розвитку професійної, соціальної та ціннісної зрілості майбутнього фахівця.

Обґрунтовано, що діяльнісний і компетентнісний підходи визначають практичну спрямованість навчання, орієнтовану на формування здатності здобувачів вищої освіти до самостійного розв'язання професійних завдань, критичного мислення та рефлексії. Студентоцентрикований та аксіологічний підходи посилюють гуманістичний вимір вищої освіти, утверджуючи пріоритет розвитку особистості, її мотивації, цінностей і суб'єктної позиції в освітньому процесі. З метою реалізації зазначених нами підходів запропоновано інноваційні методи навчання, як-от: комунікативно-ситуативний, професійного моделювання, метод «траєкторія думки» та ін.

Результати дослідження засвідчують, що ефективність сучасної педагогіки вищої школи зумовлюється не домінуванням окремого підходу, а їхньою методологічною інтеграцією, яка забезпечує цілісність, гнучкість і наукову обґрунтованість освітнього процесу. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні інноваційних методів викладання у ЗВО.

Література

1. Про вищу освіту. Закон України від 01.07.2014 р. № 156-VII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 37–38. Ст. 2004. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

2. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А.В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.

3. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область) : Домбровська Я.М., 2016. С. 232.

4. Федченко Ю., Шихова Є. Сучасні методологічні підходи до підготовки фахівців у вищих медичних закладах освіти. *InterConf*, (75), 2021. 66–75.

5. Костікова І. І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-08/08kiiict.pdf>

6. Онищенко Н. П. Методологічні підходи до викладання педагогічних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021, № 75, Т. 2. С. 153–159.

7. Фрицюк В. А. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього фахівця. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2017. № 6. С. 160–167.

8. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

9. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.

10. Мойсєнко Р. Компетентнісний підхід як основа підготовки майбутнього компетентного фахівця. *Молодь і ринок*. № 9 (164), 2018. С. 42–48.

11. Панфілов Ю., Фурманець Б. Компетентнісний підхід в освіті: досвід, проблеми, перспективи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. № 3. 2017. С. 55–67.

12. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: [https:// zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text)

13. Біляковська О. О., Біницька К. М. Студентоцентризований підхід як нова парадигма якості освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Гуманітарний форум*. Том 1. № 1. 2023. С. 10–15.

14. Діяльнісні засади підготовки майбутніх компетентних фахівців в умовах сучасних викликів: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 366 с.

15. Сорочук І.І Роль діяльнісного підходу у процесі становлення педагога нового покоління. *Молодий вчений*. № 12.1 (64.1). грудень, 2018. С. 63–67.

16. Панфілов Ю., Фурманець Б. Компетентнісний підхід в освіті: досвід, проблеми, перспективи. № 3. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2017. С. 55–67.

17. Дубасенюк О.А., Антонова О.Є. Методика викладання педагогіки: Навчальний посібник: Вид. 2-ге, доп. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 375 с.

18. Мирончук Н.М. Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. Креативна педагогіка : [наук.-метод. журнал]. *Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся»*. Житомир, 2018. Вип. 13. С. 95–101.

19. Левківський М.В. Інноваційні навчальні технології. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навчальний посібник / За заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-тет, 2001. С. 12–18.

20. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.

21. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

22 .Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/proshvalennya-strategiyi-rozvitku-vishchoyi-osviti-v-ukrayini-na-20222032-roki-286->

23. Шевчук Г.Й. Студентоцентроване навчання в умовах сучасних освітніх викликів. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 63. Том 2. 2023. С. 127–130.

Information about the author:

Stebliuk Svitlana Vasylivna,

Doctor of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Physical Therapy,

Rehabilitation, of Special and Inclusive Education

Uzhhorod National University

Narodna Square, 3, Uzhhorod, 88000, Ukraine

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИЙ ВПЛИВ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДИК НА ДІТЕЙ З ООП ТА ЇХ РОЛЬ У ПСИХОЛОГО-СОЦІАЛЬНІЙ АДАПТАЦІЇ

Суховієнко Н. А., Литвин І. М.

ВСТУП

Сучасний етап розвитку педагогічної та психологічної науки характеризується зростанням уваги до проблеми забезпечення ефективного корекційно-розвиткового впливу і якісної психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема в умовах соціальної нестабільності, воєнного стану та трансформації освітнього середовища. Діти з ООП часто зіштовхуються не лише з труднощами пізнавального розвитку, а й з порушеннями емоційно-вольової сфери, навичок комунікації та соціальної адаптації, що зумовлює потребу в пошуку ефективних і гуманістично орієнтованих підходів. У цьому контексті особливої актуальності набувають методи арт-терапії як засобу гуманістично та особистісно орієнтованого впливу на психоемоційний стан дитини.

Арт-терапія, базуючись на використанні різних видів творчої діяльності, здатна створювати такий безпечний простір для дитини, в якому вона здатна легко самовиражатися, позбуватися напруги та створювати позитивний образ власного «Я». Такий підхід є незамінним для дітей із порушеннями розвитку та нейророзвитку, мовленнєвими порушеннями та іншими особливостями розвитку, оскільки допомагає долати бар'єри в комунікації, натомість вчить застосовувати власні творчі та внутрішні ресурси. Особливість арт-терапії полягає у тому, що її методи є унікальними та адаптивними до різних нозологічних груп, зокрема для дітей із РАС, РДУГ, мовленнєвими порушеннями, затримкою психічного розвитку та коморбідними порушеннями.

Арт-терапевтичні методи позитивно впливають на емоційну регуляцію, здатність до саморефлексії, розвиток соціальних навичок, а також знижують рівень тривожності та агресивності, стимулюючи дітей до пізнавальної та творчої активності. Завдяки способам творчого самовираження дитина здатна символічно опрацьовувати власний травматичний досвід, усвідомлювати та виражати переживання. Сутнісною перевагою арт-терапії як методу корекційно-розвиткового впливу є його доступність, відсутність жодних протипоказань чи обмежень.

1. Засадничі ідеї, принципи і напрями арт-терапії як напрям корекційно-розвиткового впливу дітей із ООП

Арт-терапія (лат. *ars* – мистецтво, грец. *therapeia* – лікування) – це психологічна корекція за допомогою художньої творчості шляхом залучення дитини до мистецтв¹. Арт-терапія передбачає використання арт-практик як освітньої технології, що поєднає прийоми, які необхідно здійснити для активізації внутрішніх ресурсів особистості та підвищення її адаптаційних здібностей за допомогою мистецтва². Сутність розуміння арт-терапії полягає в тому, що вона є методом психотерапії, що використовує різні види мистецтва (літературу, музику, живопис, скульптуру, кіно, театр, хореографію, фотографію тощо) з метою корекції порушень у дітей з особливими освітніми потребами³.

Аналіз педагогічної і психологічної літератури дозволив сформулювати низку основних принципів арт-терапії у роботі з дітьми з ООП, які обумовлюють її ефективність з метою корекційного, розвиваючого впливу та впливу на психолого-соціальну адаптацію. Такими принципами є:

а) **принцип гуманістичної спрямованості** – будь-який метод арт-терапії орієнтований насамперед на гуманістичне та недериктивне ставлення до дитини як суб'єкту із власними інтересами, цінностями і темпом зростання. Принцип передбачає прийняття дитини у її вільному творчому пошуку, заохочення до творчого вираження. Для дітей із ООП це надзвичайно важливий аспект – дитина відчуває, що її приймають будь-якою, що, в свою чергу, формує в ній позитивне самосприйняття та позитивну самооцінку;

б) **принцип індивідуалізації та адаптації** передбачає врахування особливостей конкретної дитини з огляду на її діагноз, стан розвитку і специфіку нозології. Так фахівець може підібрати або адаптувати матеріали, завдання та форми діяльності відповідно до можливостей конкретної дитини. Такий підхід дозволяє максимально включити дитини із ООП в педагогічний процес;

в) **принцип системності та цілісності процесу** означає, що арт-терапія як цілісний підхід включає не тільки сам процес творчого самовираження, а й діагностику, корекцію і моніторинг стану дитини.

¹ Бабій І. В. Теорія і практика арт-терапії: навчально-методичний комплекс. Умань: Алмі, 2014. С. 4.

² Atamanchuk N. M., Yalanska S. P. Use of art practices in working with higher education students. New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters: Collective monograph. Vol. 1. Riga, Latvia: «Baltija Publishing». 2021, С. 36 <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-032-2-3>

³ Квітка Н.О. Арт-терапевтичні технології як засіб корекційно-розвиткового впливу. *Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки*. Вип. V. Умань, 2019. С. 95.

Фахівець відслідковує динаміку змін і корегує завдання відповідно до цілей корекційної спрямованості;

d) **принцип інтеграції** полягає у тому, що арт-терапія легко інтегрується з іншими педагогічними, корекційними, розвивальними, реабілітаційними заходами у роботі із дитиною з ООП;

e) **принцип розвитку через творчість** – арт-терапія допомагає не тільки у висловленні емоцій і переживань, а й м'яко стимулює у дитини розвиток пізнавальних навичок, моторики, креативного мислення, адаптивної поведінки;

f) **принцип образності та символічності** – арт-терапевтичні методи дозволяють в символічній формі через образи, символи і метафори виражати складні внутрішні переживання. Дитина може не вміти говорити про складний досвід чи за своїм віком не знати як виразити переживання, але може проявити їх через творчість. Цей принцип особливо помічний для дітей з особливостями розвитку і нейророзвитку, дітей з мовленнєвими порушеннями, емоційними і комунікативними труднощами, стан розвитку яких не дозволяє їм в повній мірі вербально проявлятися і виражати почуття. Завдяки арт-терапії дитина з ООП має шанс стати почутою;

g) **принцип соціальної взаємодії** – використання творчості у різноманітних формах сприяє формуванню соціальних і комунікативних навичок, здатності регулювати емоції в процесі взаємодії із іншими, а отже, розвивати соціальну адаптацію у дитини із ООП;

h) **принцип безпеки і прийняття без оцінювання** – методи арт-терапії є не травмівними, а підтримувальними і підходять для роботи із дітьми, які мають підвищену тривожність або чутливість до зовнішніх стимулів, формуючи для них безпечний комфортний простір, а варіація арт-терапевтичних методів дозволяє знайти саме ті форми роботи, в яких дитина з ООП відчуватиме свою успішність.

Сукупність наведених принципів забезпечує ефективність арт-терапії як методу корекційно-розвиткового впливу на дітей з ООП і сприяє їх психолого-соціальній адаптації.

Вчена М. Козігора виокремила чотири основних напрямів використання арт-терапії у роботі дітьми зокрема молодшого шкільного віку. Перерахуємо їх нижче.

Пасивна арт-терапія. Використання вже існуючих творів мистецтва шляхом їх аналізу та інтерпретації дитиною. У навчально-виховному процесі початкової школи можна використовувати картини відомих художників на різних предметах, а саме: на читанні під час переказів оповідань, на уроках української мови для написання творів і переказів. Внаслідок роботи з картинами відбувається активізація уяви

і мислення дітей, збагачення їхньої емоційної сфери, поглиблення світогляду учнів тощо.

Активна арт-терапія. Спонукання молодших школярів до самостійної образотворчої творчості. При цьому сам творчий акт розглядається як основний «зцілюючий» чинник і може відбуватися на будь-якому уроці.

Поєднання пасивної і активної арт-терапії. Наприклад, під час розгляду картини відомого художника вчитель може запропонувати школярам домалювати те, що знаходиться за межами картини.

Акцентування ролі вчителя. В цьому напрямі в фокусі уваги знаходяться взаємостосунки учня і вчителя, який направляє, вчить аналізувати, обмірковувати, порівнювати і оцінювати твори мистецтва, через них розуміти і власні переживання⁴.

Часто в житті дитини наявні не лише зовнішні, а й внутрішні конфлікти та суперечності, на думку А. Ковінько. Перевага арт-терапії для дітей полягає в тому, що її методи допомагають вивести внутрішні суперечності зсередини – назовні, і окрім цього, пропонують способи їх вирішення; як метафорично висловлюється вчена: «арт-терапія є природними ліками, які вживаються інтуїтивно»⁵. Арт-терапевтичні методи включають різноманітні методи корекційного та розвиваючого впливу, які відрізняються як за жанровою спрямованістю, так і за спрямованістю на розвиток чи корекцію конкретної навички, уміння, сторони особистості⁶. Серед **видів арт-терапії** найчастіше застосовують казкотерапію, ізотерапію, пісочну терапію, музикотерапію, танцювальну-рухову терапію, кольоротерапію, фототерапію та інші⁷.

Ми проаналізували різноманітні методи і напрями арт-терапії, і пропонуємо умовний їх розподіл на підгрупи у корекційно-розвиткової роботі із дітьми з ООП відповідно до провідного каналу сприйняття, форми творчої активності та цільового корекційного впливу. Проаналізуємо їх нижче.

I. Образотворчі арт-терапевтичні методи. До цієї підгрупи належать методи, що ґрунтуються на візуально-образній діяльності

⁴ Козігора М. А. Арт-терапія як засіб навчання і виховання учнів початкової школи. *Молодий вчений*. 2018. № 7 (1). С. 199.

⁵ Ковінько А. В. Суть і технології застосування арт-терапії в роботі з молодшими школярами. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2016. Вип. 50. С. 316.

⁶ Харківська А. Арт-техніки у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, № 4. С. 49.

⁷ Долінчук І. О., Мартинюк С. А. *Арт-терапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами*. XI Всеукр. наук.-практ. конф. «Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика», 10 квітня 2025 р., Умань. С. 35.

дитини: малювання, живопис, ліплення, аплікація, робота з піском, створення колажів. Їх корекційно-розвитковий потенціал полягає у зниженні емоційної напруги, розвитку дрібної моторики, просторового мислення та формуванні здатності до символічного вираження внутрішніх переживань. Образотворча діяльність є особливо ефективною у роботі з дітьми з *мовленнєвими порушеннями, РАС та емоційно-вольовими труднощами*.

Одним із найпоширеніших образотворчих методів арт-терапії є ізотерапія – терапія малюванням. Для залучення дітей з ООП до образотворчої діяльності існує різноманітний арсенал вправ: робота із різноманітними матеріалами, що спрямована на загальну активацію та розвитком сенсорної сфери; вправи на «загальні» теми, що дозволяють вивчати проблеми дітей та виражати широкий спектр досвіду; вправи та теми, що пов'язані із сприйняттям себе, що дозволяють вивчати систему взаємовідносин дітей та позитивно впливати на її зміну, наприклад, завдання намалювати свій портрет, зобразити свій герб який би відображав характерні риси особистості дитини; вправи для вивчення стосунків у сім'ї дитини, що є важливим для розуміння природи поведінкових порушень, наприклад, завдання зобразити членів своєї сім'ї у вигляді тварин, за допомогою фігурок відобразити побутову сцени із життя сім'ї; спільні групові малювання, наприклад, «групова фреска» на задану тему на великому ватмані; вправи для роботи в парях для розвитку комунікативних навичок, наприклад, «Каракулі» за Д.Віннікотом, де одна дитина малює каракулі і передає листок іншій дитині, щоб вона закінчила образ; вправи для набуття досвіду вирішення або запобігання конфліктних ситуацій, наприклад, створення композицій «шторм», «вибух», робота для «випускання пари» за допомогою малярних щіток і губок, малювання групою конфліктної ситуації і передача малюнку для обговорення іншої групи, яка має визначити зміст зображення⁸.

II. Музично-ритмічні арт-терапевтичні методи. Ця підгрупа охоплює музикотерапію, вокалізацію, слухання музичних творів, ритмічні вправи, використання елементарних музичних інструментів. Основний корекційний вплив спрямований на гармонізацію емоційного стану, розвиток ритмічності, слухового сприйняття, уваги та саморегуляції. Музично-ритмічні методи сприяють зниженню тривожності, покращенню емоційного контакту та соціальної взаємодії,

⁸ Дабіжа К. Л., Дабіжа Л. П., Комарівська Н. О. Використання арт-технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2022. Вип. 64. С. 66–67.

що є важливим для дітей з *РДУГ, РАС та затримкою психічного розвитку*.

В музикотерапії з дітьми з ООП беруть до уваги наступні елементи і їх вплив на системи організму:

- ритм: правильно підібраний ритм сприяє покращенню самопочуття; звучання ритму повільніше ритму пульсу здійснює релаксаційний вплив, а частіше за ритм пульсу, навпаки, викликати збудження;

- тональність: мінорні тональності можуть заспокоювати, мажорні – піднімати настрій, бадьорити дитину, підвищувати м'язовий тонус;

- частотність: вплив високочастотних звуків (3000-8000 Гц і вище) негативно впливають на пізнавальні процеси, звуки середнього діапазону (750-3000 Гц) стимулюють серцеву діяльність, дихання та емоційний фон, низькочастотні звуки (125–750 Гц) впливають на фізичний рух, викликають напругу. Дисонанси (звуки, які поєднані дисгармонійно) – збуджують, дратують, а консонанси – заспокоюють, викликають приємні відчуття⁹. Музику можна інтегрувати з іншими методами і вправами, як-от, малювання під музику, музично-рухливі ігри, пластична драматизація під музику, музична кольоротерапія, придумування казок під час і після прослуховування музики¹⁰.

III. Рухово-тілесні арт-терапевтичні методи. Сюди ми відносимо танцювально-рухову терапію, тілесно-орієнтовані вправи, психогімнастику, елементи драматизації з використанням руху. Вони є корисними для усвідомлення власного тіла, розвитку тілесної координації у дитини, зняття м'язових затисків та формування емоційно-тілесної єдності. Рухово-тілесні методи є ефективними для корекції *психомоторних порушень, гіперактивності у дітей із РДУГ, емоційної напруги та труднощів саморегуляції*.

IV. Вербально-символічні арт-терапевтичні методи. До цієї групи належать казкотерапія, створення історій, робота з метафорами та символами. Їх корекційно-розвитковий вплив полягає у формуванні мовленнєвої активності, розвитку уяви, мислення та здатності до усвідомлення й опрацювання емоційного досвіду. Вербально-символічні методи особливо доцільні у роботі з дітьми з *мовленнєвими порушеннями, емоційними труднощами та порушеннями соціальної адаптації, а також з дітьми які переживають стрес від воєнних подій*.

⁹ Дабіжа К. Л., Дабіжа Л. П., Комарівська Н. О. Використання арт-технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2022. Вип. 64. С. 67–68.

¹⁰ Там само.

Лікування казкою є одним з найбільш доступних і ефективних методів, в якому використовується історія, які розповідають про проблеми та переживання, з якими зустрічається дитина в реальності. Складені казки на різні тематики здатні показувати дитині варіативність поведінки, розвивати здібності до вирішення життєвих проблем. Для дітей з ООП казкотерапія здатна здійснювати м'яку корекцію поведінки, усувати страхи і фобії, відпрацювати негативні емоції, виховувати моральні цінності, ненав'язливо навчати і розвивати, накопичувати ситуативний досвід. Оскільки розказування історій не має прямого навчального чи виховного ефекту, дитина сприймає і навчається у ненав'язливій формі¹¹.

V. Ігрові та рольові арт-терапевтичні методи. Ця підгрупа охоплює драматерапію, лялькотерапію, сюжетно-рольові ігри з використанням творчих елементів. Основний корекційний потенціал цих методів полягає у розвитку соціальних навичок, емоційної експресії, здатності до співпраці та формування моделей конструктивної поведінки. Ігрові і рольові методи є ключовими у процесі соціалізації та *психолого-соціальної адаптації дітей з ООП*.

Особливе місце в ігротерапії займає методика тілесно-орієнтованої психотехніки – рухливі ігри та вправи на три компоненти (музика, слово та імпровізація).

VI. Інтегративні арт-терапевтичні методи. Інтегративна умовна підгрупа передбачає поєднання декількох арт-терапевтичних підходів у межах одного заняття (наприклад, поєднання малювання з музикою та рухом). Такий підхід забезпечує комплексний вплив на емоційну, когнітивну, моторну та соціальну сфери розвитку дитини, що відповідає принципам індивідуалізації та системності корекційно-розвиткової роботи¹².

Далі розглянемо детальніше різноманітні види і напрями арт-терапії згідно нозологій.

¹¹ Дабіжа К. Л., Дабіжа Л. П., Комарівська Н. О. Використання арт-технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2022. Вип. 64. С. 68–69.

¹² Там само. С. 68.

2. Добір арт-терапевтичних методів відповідно до нозологічних особливостей дітей з ООП та завдань корекційно-розвиткової роботи і психолого-соціальної адаптації

Мовленнєві порушення

При роботі із дітьми з ООП, зокрема з порушеннями мовленнєвого розвитку, використовуються різні напрямки арт-технологій, такі як: візуальні (малювання, ліплення, колажування, пісочна арт-терапія, ландшафтна арт-терапія), музична арт-терапія, драматерапія та казкова арт-терапія¹³.

Малювання на логопедичних заняттях допомагає розширювати словниковий запас, автоматизувати звуки, вдосконалювати лексико-граматичні навички, розвивати зв'язне мовлення, апарат артикуляції, а сюжетні малюнки сприяють формуванню вмінню інформативно, зв'язно, і послідовно розповідати¹⁴.

Дослідниця Ю. Рібцун пропонує використовувати такі матеріали як пластилін і глину у роботі із дітьми з мовленнєвими порушеннями. Вчена називає пластилін матеріалом для творчої діяльності дітей різних вікових груп, який відзначається тактильністю і дозволяє розвивати тактильне та зорове сприйняття предметів, а також вивчати складні частини об'єктів. Готові виліплені фігурки можна використовувати для вдосконалення зорової, слухової, та рухової уваги та пам'яті, для локомоторного праксису. На ліпних ляльках можна показувати окремі рухові вправи, щоб допоможе дитині запам'ятати і згодом відтворити ці рухи. Для того, щоб правильно говорити, мовленнєві та рухові органи дитини повинні мати достатню кількість рухів. Розминаючи пластилін різними рухами і в різні форми (вгорі, внизу, праворуч, ліворуч, широкий, вузький, «лопаткою», «змійкою» тощо), дитина запам'ятовує назви та просторові положення артикуляційних вправ і зможе їх відтворювати на заняттях під час інструкцій логопеда¹⁵. Таким чином, через практичні дії дитина навчається взаємодіяти із предметами оточуючого світу, може пізнавати його з різних сторін, що допомагає у розвитку у мовлення.

¹³ Харківська А. Арт-техніки у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, № 4. С. 49.

¹⁴ Кравченко І. В.. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку засобами зображувальної діяльності. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 2019. № 14. С. 137–147.

¹⁵ Рібцун Ю.В. Використання арт-терапії у логокорекційній роботі з дітьми з особливими мовленнєвими потребами. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : зб. мат. VI Міжнар. наук.-практ. інт.-конф. (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 6–7 липня 2022 р.). ТОВ «Меркьюрі-Поділля, Вінниця, С. 430.

При порушеннях мовлення можна використовувати пісочну терапію. Логопед може використовувати у своїй роботі увесь арсенал пісочних матеріалів, такі як пісочний стіл, сенсорні коробки, пісочниці¹⁶. Пісочна терапія дозволяє як стимулювати, так і розвивати мовлення через гру, складання історій, розвиток моторики, сенсорну стимуляцію. Дослідник Cr. Roesler відзначає поєднання невербальної та вербальної активності дитини під час пісочної терапії: дитина будує композицію та розповідає про готовий виріб, історію або казку. Пісочні арт-технології розвивають зорове сприйняття, зорово-моторну координацію, образне мислення, просторове уявлення. Метод «Sand-Art», який передбачає малювання піском, сприяє розвитку сенсорних здібностей, предметно-практичних маніпуляцій, тонкої моторики, пізнавальної та мовленнєвої активності дитини¹⁷.

Мовлення дитини можна розвивати засобами музики. Використання логопедом музики на заняттях сприяє нормалізації нейродинамічних процесів кори головного мозку, нормалізації біоритму, стимуляції слухового сприйняття (активізація правопівкульних функцій), покращенню виконання якості рухів, їх виразності і ритмічності, просодичної сторони мовлення, а саме тембру, темпу, ритму, виразності інтонації. Також логопед може включати різну музику для відповідного підсилення: при розслаблюючому логопедичному масажі вмикати заспокійливі композиції, а під час динамічних пауз та артикуляційної гімнастики включати більш тонізуючі твори. Позитивний вплив музикотерапії відмічається у результатах досліджень німецьких дослідників: у порівнянні з вихідним рівнем, відмічаються позитивні зміни у таких показниках як фонематичний слух, сприйняття та відтворення ритму, розуміння дітьми зверненого мовлення, когнітивні навички та самосприйняття дітей¹⁸. У засвоєнні мовлення велику роль відіграють імітаційні можливості, що у дітей з ООП часто є недостатньо сформованими та розвиненими. Прикладом є використання елементів музикотерапії, як зазначає у своєму дослідженні Н. Квітка: для зняття напруги і для емоційного налаштування до прикладу твір В. Моцарта «Соната для фортепіано», II частина, фа мажор Adagio; для пасивної стимуляції мовлення авторка пропонує твір В. Моцарта «Рондо «Турецький марш», українські народні пісні «Вийди, вийди, сонечко»

¹⁶ Харківська А. Арт-техніки у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, № 4. С. 50.

¹⁷ Roesler C., Sandplay therapy: An overview of theory, applications and evidence base. *The Arts in Psychotherapy*, 2019. Vol. 64, p. 90.

¹⁸ Groß W., Linden U., Ostermann T. Effects of music therapy in the treatment of children with delayed speech development – results of a pilot study. *BMC Complement Altern Med*, 2010. Is. 10, No. 39. P. 5.

(обр. Л.Ревуцького), «Зайчику, зайчику», «Мак» (обр. Я. Степового), «Комарик»¹⁹.

Порушення роботи аналізаторів і сенсорні порушення

Для дітей із порушеннями **слуху** арт-терапія розглядається як спосіб часткового відновлення чи поліпшення усного мовлення, уваги, пізнавальної діяльності дитини. Корекційно-розвиткова робота з формування вимови, максимального розвитку слухо-зорового сприймання, активної художньої та музично-ритмічної діяльності проводиться з опорою на провідні канали сприймання, такі як зір, дотик та збережений слух. Для роботи з дітьми, які мають порушення слуху ефективними є такі напрями арт-терапії як ізотерапія, пісочна терапія, казкотерапія, музикотерапія: малювання літер на піску під час вивчення абетки, вивчення пісні за допомогою програми караоке, перегляд мультифільмів із субтитрами²⁰.

Для успішної корекційно-розвиткової роботи із дітьми із порушеннями роботи **зорового аналізатора** необхідно організувати цілеспрямоване вибіркове сприймання змісту і форми художнього чи музичного образу. При підборі матеріалу варто звертати увагу на те, що у дітей із порушеннями зору пізнавальна активність може бути зниженою, а сприймання може бути недосконалим. Якщо дитина молодшого шкільного віку, то вчитель або асистент може демонструвати рельєфне зображення відповідно до теми уроку, і допомагатиме його розглянути та проаналізувати. Вагоме значення для дітей із порушеннями зору має рельєфне малювання як компенсаторний засіб їх розвитку²¹.

При **сенсорних порушеннях** дитина може бути підвищено вразливою і чутливою до контактів з іншими дітьми та дорослими. Тому арт-терапія дітей із сенсорними порушеннями має на меті не тільки стимулювання до творчої активності, а й спонукання до взаємодії з однолітками, вербальної і невербальної комунікації, долання психологічних бар'єрів у спілкуванні. Арт-терпія може навчати дитину із сенсорними порушеннями в першу чергу взаємодіяти із навколишнім світом. Невміння користуватися мовленням у дітей із сенсорним порушеннями може корегуватися методами арт-терапії через наслідування дій дорослого, використання допоміжної комунікації. Відтак, дитина може частково виконувати завдання в межах своїх можливостей: частково виконувати ігрову вправу, на музикотерапії

¹⁹ Квітка Н.О. Арт-терапевтичні технології як засіб корекційно-розвиткового впливу. *Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки*. Вип. V. Умань, 2019. С. 96.

²⁰ Там само. С. 96–97.

²¹ Там само. С. 97.

замість наспівування вона може підмугувати, під час ізотерапії відтворювати елементи художнього твору на папері²².

Знижений рівень функціонування вищих психічних процесів (затримка психічного розвитку та інші порушення, які характеризуються зниженою пізнавальною активністю)

Дітям із ***зниженим рівнем функціонування вищих психічних функцій*** властиві значні недоліки сприймання, розуміння та засвоєння творів мистецтва, такі як вузькість, фрагментарність, уповільненість сприймання, роз'єднаність слова та образу, порушення відчуття звуків, кольорів, недиференційованість сприймання окремих виразних рухів, мімічних відтінків. Для поліпшення сприймання варто систематично заохочувати, хвалити і мотивувати дитину різноманітними засобами наочності. Позитивно на її пізнавальну активність і розвиток емоційно-вольової сфери, а також моторику впливають й надання необхідної підтримки, стимулювання активного мовлення дитини, взаємодія для збагачення емоційного досвіду, залучення до міжособистісних взаємин у дитячому колективі у процесі арт-терапії²³.

У дітей із ***затримкою психічного розвитку*** (ЗПР) присутня емоційна і вольова незрілість у поєднанні із відставанням у розвитку пізнавальної діяльності, що проявляється у нестачі знань та уявлень про навколишній світ, труднощах в оволодінні довільними видами діяльності, порушенні довільної уваги, складнощах у дотримання норм і правил поведінки, швидкій втомлювальності²⁴. Дослідження А. Лисенкової показало ефективність поєднання традиційних методів навчання та арт-терапії, застосування музикотерапії, казкотерапії, ігротерапії та ізотерапії для дітей із ЗПР. Збагачення виховної роботи цими арт-терапевтичними методами, що підбираються із врахуванням індивідуальних психофізичних особливостей дитини, є елементами соціально-психологічної підтримки дітей із ЗПР²⁵.

Розлади дефіциту уваги з гіперактивністю

Специфіка навчання дітей із розладом дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ) полягає у тому, що їх діяльність характеризується неуважністю, гіперактивністю та імпульсивністю. При різних типах РДУГ (всього виділяють три типи) дитина може по-різному проявлятися

²² Квітка Н.О. Арт-терапевтичні технології як засіб корекційно-розвиткового впливу. *Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки*: Вип. V. Умань, 2019. С. 99.

²³ Там само. С. 97–98.

²⁴ Лисенкова І. Арт-терапія як засіб соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку: дис ... канд. пед. Наук. Миколаїв : 2012. С. 49.

²⁵ Лисенкова І. Арт-терапія як засіб соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку : дис ... канд. пед. наук. Миколаїв : 2012. С. 81–82.

у педагогічному процесі: при переважно неуважному типі у дитини спостерігаються проблеми із концентрацією на виконанні завдань, а також складність у тому, щоб завершити розпочаті завдання; при переважно гіперактивно-імпульсивному типі дитина дуже активна, її діяльність характеризується імпульсивністю, їй важко усидіти, спокійно гратися; при комбінованому типі – присутні риси двох типів.

Використання елементів музикотерапії допомагає деяким дітям із РДУГ впоратися із незграбністю, також вона позитивно вітається надзвичайно активними дітьми. При підборі методів важливо створювати такі умови, що розвиватимуть їхню спритність, моторність, працездатність, окрім цього навчатимуть мріяти під час сприймання та засвоєння творів мистецтва, а також заспокоюватимуть²⁶.

Розлади аутистичного спектру

На відміну від більшості корекційно-розвиткових методик, арт-терапія використовує «мову» візуальної та пластичної експресії, що особливо актуально в роботі з дітьми, які мають розлади аутистичного спектру (РАС)²⁷. Сильною стороною арт-терапії як методу корекційно-розвиткового впливу на дітей із РАС є те, що арт-терапія не потребує високого інтелектуального чи комунікативного потенціалу, а її основною метою є гармонізація та розвиток особистості через самовираження та сублімацію, що вирішує ряд специфічних проблем дітей з РАС.

Напрями арт-терапії, які є найбільш ефективними для дітей із РАС є: музикотерапія – допомагає дитині розвивати комунікативні навички, соціалізуватися, знімає афективні поведінкові реакції, допомагає долати пасивність та інертність; кінезотерапія (психокорекційний вплив рухами) допомагає дитині із РАС з труднощами комунікації самовиражатися, танцювальна терапія допомагає вивільняти накопичені в тілі затиски; застосування казкотерапії дозволяє показати дитині із РАС варіанти вирішення життєвих і соціальних ситуацій, способи взаємодії із іншими, ототожнюючи себе із різними героями казки, дитина вчиться правилам і нормам поведіння.

Імаготерапія як театралізація психокорекційного процесу (наприклад, лялькотерапія) дає можливість дитині із РАС сформулювати позитивні установки, нові способи поведінки та взаємодії, надати відчуття емоційної підтримки, корегувати самооцінку, розвивати самоконтроль. Оскільки для дітей із РАС психодрама є складним методом,

²⁶ Квітка Н.О. Арт-терапевтичні технології як засіб корекційно-розвиткового впливу. *Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки*: Вип. V. Умань, 2019. С. 98–99.

²⁷ Мамічева О., Березка С. Особливості психокорекції дітей з розладами аутистичного спектру засобами арт-терапії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2018. Вип. 35. С. 121.

використовують її модифікацію – образно-рольову драмтерапію. Відтак, розігрування ролей, які виступають умовним психокорекційним образом, позитивно впливає на корекцію патологічних комунікативно-поведінкових стереотипів. Ізотерапія з дітьми із РАС ефективно впливає на зниження агресивності у поведінці дитини. Ігри з неструктурованим матеріалом (пісок, глина, солоне тісто, вода) знімають психоемоційну напругу, тривожність, страхи, агресію²⁸.

Арт-терапія для психолого-соціальної адаптації дітей з ООП, постраждалих від воєнних дій

Арт-терапія сприяє психолого-соціальній адаптації дітей з ООП до різних сфер життя та складних соціальних ситуацій. Діти можуть зазнавати труднощів у адаптації в освітній сфері (зміна школи чи дошкільного закладу, нове навчальне середовище), у сфері соціальної взаємодії (спілкування з однолітками, розуміння норм і правил поведінки) та в умовах емоційного стресу та криз (переживання поразок, необхідність робити вибір і нести відповідальність). З початком повномасштабного вторгнення в 2022 році діти з ООП отримали абсолютно новий досвід негативних емоцій: страх, жах, наляканість, нерозуміння подій, ситуації невизначеності. Арт-терапевтичні методи можна використовувати і для роботи з дітьми з ООП, які постраждали (прямо або опосередковано) внаслідок воєнних дій. Як зазначає дослідниці О. Деркачук, арт-терапія особливо важлива для тих, хто не може «виговоритися», натомість вигадки, які зображені на папері нерідко прискорюють і полегшують вербалізацію переживань. Таким чином, малювання знімає бар'єр «его-цензури», яка ускладнює словесний вияв конфліктних несвідомих елементів²⁹. Дослідниця В. Солодовник виокремлює найбільш ефективні арт-терапевтичні методи для роботи з дітьми з ООП, які переживають стрес від подій воєнного стану. Найкращий ефект для заспокоєння дитини є ліплення, колаж, розмальовка улюблених зображень, особливо добре допомагає нейрографіка. В ситуації необхідності усвідомлення власних емоцій від пережитих подій можна використовувати ізотерапію, лялькотерапію, а для їх висловлення і вивільнення – музикотерапію, драматерпію. Цікавим в контексті цієї ситуації є метод поробок з ниток і тканин: будь-які

²⁸ Мамічева О., Березка С. Особливості психокорекції дітей з розладами аутистичного спектру засобами арт-терапії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2018. Вип. 35. С. 123–124.

²⁹ Деркачук О. Формування стресостійкості методами арттерапії в умовах воєнного стану. *Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни* : мат. наук.-практ. серп. зуст. Ін-ту спец. пед. і псих. ім. М. Ярмаченка, 2022. С. 15.

тканинні і ниткові аплікації зможуть допомогти дитині заспокоїтись. Самостійно чи спільно з батьками дитина може створювати «Птаха миру», «Квіти перемоги», браслети, ляльок-мотанок. Виготовлення оберегів дасть можливість дитині із ООП почуватися у безпеці³⁰. Загалом, для висловлення складних переживань дітям, які постраждали внаслідок воєнних дій, можна пропонувати різні арт-терапевтичні методи із врахуванням їх вікових можливостей та можливостей їх розвитку, роблячи акценти на тих вправах і завданнях, які націлені на усвідомлення і вивільнення емоцій, а також справляють ефект заспокоєння і формування позитивної налаштованості дитини.

ВИСНОВКИ

Арт-терапевтичні методики є ефективним інструментом корекційно-розвиткового впливу у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами та мають значний потенціал у сприянні їх психолого-соціальної адаптації. Арт-терапія виступає інтегративним підходом, який поєднує корекційні, розвивальні, профілактичні та адаптаційні функції, забезпечуючи цілісний вплив на емоційну, когнітивну, поведінкову та соціальну сфери розвитку дитини. Таким чином, арт-терапія виступає не лише як корекційний, а й як потужний соціалізуючий ресурс.

Такі принципи, як індивідуалізація, безоціночне ставлення, емоційна безпека, доступність творчого самовираження, створюють умови для зниження психоемоційної напруги, формування позитивного образу «Я» та активізації внутрішніх ресурсів дитини.

Отже, арт-терапія є науково обґрунтованим і практично значущим методом корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ООП, який легко інтегрується у систему психолого-педагогічного супроводу з метою оптимізації процесів розвитку, соціалізації та психолого-соціальної адаптації дитини.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто специфіку корекційно-розвиткового впливу арт-терапевтичних методик на дітей з особливими освітніми потребами та їхню роль у психолого-соціальної адаптації. Проблематика дослідження пов'язана з труднощами адаптації дітей з різними нозологіями особливих освітніх потреб до навчального, соціального та емоційного середовища,

³⁰ Солодовник В. Використання арт-терапевтичних технологій, як засобу подолання стресу у дітей з особливими освітніми потребами під час воєнного стану. *Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства* : зб. тез доп. Перш. Всеукр. наук.-практ. конф. (14 вересня 2022 року, м. Дніпро). Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР». С. 352–353.

що потребує застосування безпечних, індивідуалізованих і гуманістично орієнтованих методів корекції.

Сформульовано та проаналізовано принципи арт-терапії, які забезпечують її ефективність: гуманістична спрямованість, індивідуалізація та адаптація, системність та цілісність процесу, інтеграція, розвиток через творчість, образність і символічність, соціальна взаємодія, безпека і прийняття без оцінювання. Наведено класифікацію арт-терапевтичних методів за провідним каналом сприйняття, формою творчої активності та цільовим корекційним впливом: образотворчі, музично-ритмічні, рухово-тілесні, вербально-символічні, ігрові та інтегративні. Досліджено особливості застосування цих методик для дітей із мовленнєвими порушеннями, розладами аутистичного спектру, розладами дефіциту уваги з гіперактивністю, затримкою психічного розвитку та сенсорними порушеннями. Окремо висвітлено застосування арт-терапії для психолого-соціальної адаптації дітей, постраждалих від воєнних дій, через малювання, ліплення, музикотерапію, казкотерапію та інтегративні вправи. Результати дослідження свідчать про високу ефективність арт-терапевтичних методів у розвитку комунікативних, емоційних, пізнавальних і соціальних навичок дітей з особливими освітніми потребами, формуванні адаптивної поведінки та позитивної самооцінки. Підкреслено важливість індивідуального підбору методик з урахуванням віку, психофізичних особливостей та нозології дитини для забезпечення оптимального корекційно-розвиткового та адаптаційного ефекту.

Література

1. Бабій І. В. Теорія і практика арт-терапії: навчально-методичний комплекс. Умань : Алмі, 2014, 75 с.
2. Дабіжа К. Л., Дабіжа Л. П., Комарівська Н. О. Використання арт-технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Вип. 64. С. 64–71. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-64-64-71>
3. Деркачук О. Формування стресостійкості методами арттерапії в умовах воєнного стану. *Психолого-педагогічна підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни* : матеріали науково-практичних серпневих зустрічей, Інституту спеціальної педагогіки і психології ім. М. Яраменка, 2022. С. 13–17.
4. Долінчук І. О., Мартинюк С. А. Арт-терапія у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. XI Всеукраїнська науково-практична конференція «*Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика*», 10 квітня 2025 р., Умань. С. 34–37.

5. Квітка Н.О. Арт-терапевтичні технології як засіб корекційно-розвиткового впливу. *Вісник науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки*: Вип. V. Умань, 2019. С. 95–98.

6. Ковінько А. В. Суть і технології застосування арт-терапії в роботі з молодшими школярами. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2016. Вип. 50. С. 315–321.

7. Козігора М. А. Арт-терапія як засіб навчання і виховання учнів початкової школи. *Молодий вчений*, 2018. № 7 (1). С. 198–201.

8. Кравченко І. В.. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку засобами зображувальної діяльності. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 2019. № 14. С. 137–147. <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2019-14.137-147>

9. Лисенкова І. Арт-терапія як засіб соціально-педагогічної підтримки молодших школярів із затримкою психічного розвитку : дис. ... канд. пед. наук. Миколаїв : 2012. 239 с.

10. Мамічева О., Березка С. Особливості психокорекції дітей з розладами аутистичного спектру засобами арт-терапії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Сер. 19: *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2018. Вип. 35. С. 120–126.

11. Рібцун Ю.В. Використання арт-терапії у логокорекційній роботі з дітьми з особливими мовленнєвими потребами. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 6–7 липня 2022 р.). ТОВ «Меркьюрі-Поділля, Вінниця, С. 428–431.

12. Солодовник В. Використання арт-терапевтичних технологій, як засобу подолання стресу у дітей з особливими освітніми потребами під час воєнного стану. *Освіта і наука в умовах інноваційного розвитку суспільства*: збірник тез доповідей Першої Всеукраїнської науково-практичної конференції (14 вересня 2022 року, м. Дніпро). Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2022. С. 351–354.

13. Харківська А. Арт-техніки у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, № 4. С. 48–52. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-008>.

14. Atamanchuk N. M., Yalanska S. P. Use of art practices in working with higher education students. *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters* : Collective monograph. Vol. 1. Riga, Latvia: «Baltija

Publishing». 2021, Pp. 34–50. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-032-2-3> [in Poland].

15. Groß W., Linden U., Ostermann T. Effects of music therapy in the treatment of children with delayed speech development – results of a pilot study. *BMC Complement Altern Med*, 2010. Is. 10, No. 39. pp. 1–10. <https://doi.org/10.1186/1472-6882-10-39> [in English]

16. Roesler C. Sandplay therapy: An overview of theory, applications and evidence base. *The Arts in Psychotherapy*, 2019. Vol. 64, pp. 84–94. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2019.04.001> [in English]

Information about the authors:

Sukhoviienko Nataliia Anatoliivna,

PhD (Pedagogical Sciences),

lecturer of the Department of Primary and Special Education,

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

81, Shevchenka Blvd, Cherkasy, 18031, Ukraine

Lytvyn Inna Mykolaivna,

PhD (Pedagogical Sciences),

senior lecturer of the Department of Primary and Special Education,

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

81, Shevchenka Blvd, Cherkasy, 18031, Ukraine

АРТТЕРАПІЯ ІНСТРУМЕНТ ОПРАЦЮВАННЯ ТРАВМИ ВІЙНИ

Тесленко М. М., Шевчук В. В., Клевака Л. П.

Вступ

Збройні конфлікти ХХ–ХХІ століть засвідчили, що війна виходить далеко за межі військового протистояння, трансформуючись у масштабний гуманітарний та психологічний феномен. Незалежно від історичного періоду чи географічного розташування, війна завжди супроводжується масовою психічною травматизацією цивільного населення. Сучасні дослідження свідчать, що переважна більшість жертв воєнних дій є мирними мешканцями, серед яких особливо вразливими залишаються діти, жінки, люди похилого віку та особи з інвалідністю. Психологічні наслідки війни мають не лише гострий, а й пролонгований характер, впливаючи на емоційне, когнітивне та соціальне функціонування людини протягом багатьох років.

Повномасштабна війна Російської Федерації проти України, що розпочалася 24 лютого 2022 року, актуалізувала проблему психічної травми в безпрецедентному масштабі. Мільйони людей опинилися в ситуації хронічного стресу, втрати безпеки, руйнування життєвих планів, вимушеного переселення та постійної загрози життю. У цих умовах психічна травма перестає бути індивідуальним переживанням і набуває ознак колективного досвіду, який охоплює цілі соціальні групи та впливає на структуру суспільних відносин, систему цінностей і національну ідентичність.

Психологічна травма війни проявляється у широкому спектрі симптомів, зокрема у формі гострих стресових реакцій, посттравматичного стресового розладу, тривожних і депресивних станів, порушень сну, соматизації та дезадаптивних поведінкових стратегій. Особливо складною є ситуація у дітей, для яких травматичний досвід накладається на незавершені процеси нейропсихологічного розвитку. Ранній контакт із насильством, втратою та страхом здатний порушувати формування виконавчих функцій, емоційної регуляції та базового відчуття безпеки, що зумовлює довготривалі наслідки для психічного здоров'я.

Водночас сучасні наукові підходи дедалі більше підкреслюють обмеженість виключно вербальних психотерапевтичних методів у роботі з травмою. Нейробіологічні дослідження демонструють, що травматичний досвід часто зберігається у формі тілесних, сенсорних та

образних спогадів, які є малодоступними для раціонального осмислення. Порушення функціонування лімбічної системи, гіпокампа та префронтальної кори зумовлює фрагментацію пам'яті, дисоціативні процеси та труднощі у створенні послідовного нарративу власного досвіду. У таких умовах особливого значення набувають методи, здатні працювати з невербальними рівнями психіки.

Арттерапія як міждисциплінарний напрям психотерапії поєднує психологічні, нейронаукові та мистецькі підходи, створюючи унікальний простір для опрацювання травматичного досвіду. Через образ, символ і творчий акт вона дозволяє безпечно зовнішньо репрезентувати внутрішні переживання, які не можуть бути адекватно виражені словами. Художня діяльність активує сенсорні та емоційні системи мозку, сприяє зниженню рівня психофізіологічного напруження та відновленню здатності до саморегуляції.

У контексті війни арттерапія набуває особливої цінності не лише як індивідуальний терапевтичний інструмент, а й як засіб роботи з колективною травмою. Групові арттерапевтичні практики, мистецькі інтервенції у громадах та символічні ритуали пам'яті сприяють формуванню спільного простору проживання втрат і болю, знижують рівень соціальної ізоляваності та підтримують процес відновлення соціальної згуртованості. Через спільну творчість відбувається формування нового нарративу, в якому травматичний досвід інтегрується у ширший контекст життєвої історії спільноти.

Наукові дослідження підтверджують ефективність арттерапії у зниженні симптомів посттравматичного стресу, тривожності та депресії, а також у підвищенні рівня резильєнтності. Творчий процес сприяє відновленню відчуття контролю, яке було втрачено внаслідок травми, та активує внутрішні ресурси особистості. Особливо важливим є те, що арттерапія дозволяє працювати з травматичним матеріалом у темпі, який є безпечним для клієнта, не провокуючи повторної травматизації.

Таким чином, у сучасних умовах війни арттерапія постає не лише як допоміжний метод психологічної допомоги, а як повноцінний інструмент опрацювання психічної травми, що враховує нейробіологічні, емоційні та соціальні аспекти людського досвіду. Актуальність дослідження арттерапії як засобу роботи з травмою війни зумовлена необхідністю пошуку ефективних, етично безпечних і культурно чутливих підходів до підтримки психічного здоров'я населення в умовах тривалого соціального потрясіння.

1. Психологічна та нейробіологічна природа психотравматизації в умовах війни

Незалежно від того, де відбувалися збройні конфлікти – у В'єтнамі, Камбоджі, Мозамбіку, Руанді, Косово, Боснії чи на Близькому Сході – головними постраждалими завжди ставало цивільне населення. Сьогодні приблизно 80–90% усіх жертв воєнних дій становлять саме мирні жителі, серед яких найбільше жінок та дітей. За даними міжнародних організацій, у світі нараховується близько 22 мільйонів біженців, половина з яких – діти. Окрім цього, існує ще від 20 до 25 мільйонів внутрішньо переміщених осіб, які залишаються у своїх країнах, але не мають можливості повернутися до власних домівок.

Збройні конфлікти незалежно від географії мають спільну закономірність, а саме масову та тривалу психічну травматизацію цивільного населення. Україна не стала винятком, а, навпаки, продемонструвала цю проблему в особливо гострій формі.

Після початку повномасштабного вторгнення Росії в Україну кількість людей, які стикаються з різними формами психічної травматизації, різко зросла. Це охоплює гострі стресові реакції, посттравматичний стресовий розлад, а також тривожні та депресивні стани. Особливо схильними до психологічних наслідків війни є діти, підлітки, літні люди, ветерани бойових дій та їхні родини, внутрішньо переміщені особи, а також цивільні, котрі безпосередньо зазнали впливу бойових дій. З огляду на масштаб і тривалість психологічних наслідків війни, виникає необхідність чіткого теоретичного окреслення поняття психічної травми, її механізмів та форм прояву.

Психічний тягар, який переживають біженці, формується під впливом низки чинників. Серед них особливу роль відіграє безпосередня травматизація, пов'язана зі свідченням насильства, обстрілами чи втратою близьких, а також розлука з батьками внаслідок мобілізації чи вимушеної евакуації. Важливими дестабілізуючими факторами для дітей-біженців є порушення освітньої траєкторії через часті зміни шкіл або перехід на дистанційне навчання, економічна нестабільність, що проявляється у проживанні в тимчасових притулках та відсутності стабільного доходу, а також емоційний стан дорослих, який напряду впливає на дітей, формуючи у них власні моделі реагування.

Залежно від характеру травматичного досвіду та ступеня залученості особи до подій війни, психічна травма може проявлятися у різних формах. Найпоширенішими видами травм війни є бойові травми, травми тих, хто вижив, «травма свідка», гострий травматичний стрес, вторинний травматичний стрес (спричинений як безпосереднім впливом війни, так і втратою або травмами близьких) та інші види психологічних

пошкоджень. Особливо тяжкої шкоди зазнали ті, хто під час окупації пережив фізичне або сексуальне насильство, тортури, спостерігав страти рідних чи став жертвою інших звірств з боку окупантів¹. Сюди також належать військовополонені, примусово депортовані та інші вразливі категорії осіб². При цьому вік відіграє ключову роль у тому, як людина реагує на стресові ситуації та загрози³.

Якщо розглядати наслідки війни не лише на індивідуальному, а й на соціальному рівні, українське суспільство можна умовно поділити на кілька ключових груп травматизації. У першу чергу це військово-службовці, що перебувають на передовій; люди, які пережили окупацію; ті, хто був змушений залишити свої домівки та емігрувати; решта населення, яке потерпає від війни⁴. Особливо вразливими до негативних наслідків психотравматичних подій залишаються соціально незахищені верстви населення, такі як діти, люди похилого віку, особи з інвалідністю та малозабезпечені сім'ї. У контексті затяжної соціальної нестабільності, економічної невизначеності, втрати соціальних зв'язків і життєво важливих ресурсів, ці групи демонструють вищу схильність до розвитку хронічних психічних розладів, зокрема тривожних, депресивних станів і посттравматичного стресового розладу (ПТСР).

Д. Бремнер у своїй книзі «Traumatic Stress: Effects on the Brain» зазначає, що ранній досвід травматизації може стати причиною розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР), а також викликати депресію, ангедонію, тривожні розлади, проблеми з поведінкою, як-от зловживання психоактивними речовинами, неконтрольовану агресивність, антисоціальну поведінку. Крім цього, такі обставини зумовлюють довготривалі психологічні наслідки. Дослідження показують, що негативні ефекти можуть зберігатися впродовж 10–15 років після травматичних подій, за відсутності цілеспрямованої психологічної допомоги, формуючи так звану колективну травму⁵.

¹ Knox J. Archetype, Attachment, Analysis. Jungian Psychology and the Emergent Mind. London: Routledge, 2003. 248 p.

² Roborgh, S, Coutts, AP, Chellew, P, Novykov, V, and Sullivan, R. Conflict in Ukraine undermines an already challenged health system. *Lancet*. (2022) 399:1365–7. doi: 10.1016/S0140-6736(22)00485-8

³ Dyregrov A., Gupta L., Gjestad R., Mukanoheli E. Trauma exposure and psychological reactions to genocide among Rwandan children. *Journal of Traumatic Stress*. 2000. Vol. 13, No. 1. P. 3–21. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1007759112499>.

⁴ Горностай П. Психологія колективних травм: монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2023. 336 с.

⁵ Bremner, J. Douglas. Traumatic stress: effects on the brain. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, Vol. 8, No. 4, 2006, pp. 335–355.

Особливої уваги в межах цієї класифікації потребують найбільш уразливі групи населення, для яких наслідки психотравматизації є найглибшими та довготривалими. За даними дослідження, значна частка дітей мала клінічно значущі симптоми ПТСР вже у перший рік війни⁶. Водночас, за інформацією Фонд соціального захисту осіб з інвалідністю, на 2023 рік 2,7 млн українців мають інвалідність, значна частина з яких стикається з бар'єрами в доступі до психологічної допомоги⁷. Люди похилого віку, які часто залишаються без підтримки родини або в умовах ізольованого проживання, демонструють зростання когнітивних порушень і симптомів психоемоційного виснаження.

Психологічні травми, які зазнають представники цих категорій, у поєднанні з обмеженим доступом до медичних і соціальних послуг, підвищують ризик довготривалих порушень соціального функціонування та зниження якості життя загалом.

Травму часто порівнюють із процесом фрагментації, коли досвід настільки приголомшливий для нервової системи та розуму, що людина не може зберегти послідовну соматичну чи зорову пам'ять про те, що сталося. Це ніби досвід розлетівся на багато фрагментів. Потім у терапії ці фрагменти можуть повільно повертатися разом як специфічна або відчутна пам'ять. Цей процес дозволяє нам створити послідовний наратив травматичної пам'яті, що є важливим кроком до зцілення. Одним із методів, який особливо ефективно сприяє збиранню цих фрагментів у цілісну історію та надає їй сенсу, є арттерапія, зокрема колажування.

Однак у контексті війни травматичний досвід не обмежується індивідуальним рівнем, а поступово набуває ознак колективного психологічного феномену. Велика російсько-українська війна, що розпочалася 24 лютого 2022 року, знову активізувала механізм трансгенераційної травми. Колективні травми зазвичай асоціюються з переживаннями великої кількості людей, проте їхня особливість полягає не лише у розмаху охоплення, а й у тому, що вони торкаються не лише безпосередніх учасників подій. Такі травматичні переживання впливають і на тих, хто безпосередньо не був залучений до травмуючих обставин, нерідко простягаючись на все суспільство. У цьому сенсі колективна травма виходить за межі конкретного простору і охоплює ширші соціальні горизонти⁸.

⁶ Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J. Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. *Art Therapy*, 2019. 36(2), 74–81.

⁷ Фонд соціального захисту осіб з інвалідністю. https://www.ispf.gov.ua/?utm_source=chatgpt.com

⁸ Злишков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна: монографія. Київ.-Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2023. 221 с.

Колективна травма здатна не лише активізувати, але й загострити наявну динаміку конфлікту. Навіть коли деякі фактори, що сприяють конфлікту, зовнішньо здаються послабленими після його закінчення, вони продовжують існувати й проявлятися через колективну травму. Через аспекти ідентичності руйнівні наслідки конфлікту стають ще помітнішими та глибшими. Водночас раннє втручання, зокрема арттерапія в індивідуальній чи груповій формі роботи, вважаються ефективними у зниженні ризику поглиблення внутрішнього конфлікту⁹.

Колективна травма, за визначенням Дж. Сола, залишає сліди не лише в окремих особистостях, а й у «психіці спільноти», змінюючи норми, довіру, міжособистісну взаємодію та здатність до колективного функціонування¹⁰. Арт-інтервенції в громаді – це цілеспрямовані мистецькі події, групові творчі акти, арт-фестивалі, стіни пам'яті, мобільні студії, які допомагають висловити спільний досвід болю та втрат, створити «новий соціальний наратив», знизити рівень ізольованості та сприяти процесу соціального згуртування.

Розуміння механізмів такої травматизації є неможливим без звернення до фундаментальних досліджень у галузі нейропсихології, зокрема праць Бессела ван дер Колка, які є одними з найвизначніших у сучасній психології та психіатрії, особливо щодо розуміння впливу психологічної травми на мозок, тіло і психіку людини. Його книга «The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma» є фундаментальним науково-популярним твором, який детально розглядає природу психологічної травми, а також сучасні підходи до її лікування.

Ван дер Колк розглядає травму не просто як психологічний феномен, а як складну взаємодію мозку, тіла та середовища, що залишає фізіологічні сліди у нервовій системі. Він наголошує, що травма впливає на базові механізми виживання, активацію стресових реакцій і порушення регуляції емоцій, що призводить до гіпервідчутливості, гіперзбудження, дисоціації та порушень пам'яті.

За словами науковця, травма – це явище, яке може торкнутися кожної людини, незалежно від того, чи була вона безпосереднім учасником війни або іншої катастрофи. Ван дер Колк описує масштабність проблеми, звертаючи увагу на численні форми насильства, з якими стикаються люди, та їх довготривалі наслідки не лише для постраждалих, а й для їхніх родин і суспільства¹¹.

⁹ Hass-Cohen, N., & Carr, R. Art therapy and clinical neuroscience. Jessica Kingsley Publishers. Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia. 2008. 339 p.

¹⁰ Saul J. Collective trauma, collective healing: Promoting community resilience in the aftermath of disaster. New York: Routledge, 2013. 272 p.

¹¹ Bremner, J. Douglas. Traumatic stress: effects on the brain. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, Vol. 8, No. 4, 2006, pp. 335–355.

Особливо важливим є його висновок, що класичні психотерапевтичні підходи, які зосереджені переважно на вербальній обробці травми, часто недостатні, адже травматичні спогади можуть зберігатися в несвідомих і тілесних формах, недоступних для логічного аналізу. З огляду на це він пропонує комплексну терапію, яка включає роботу з тілом і сенсорним досвідом, що допомагає розблокувати «застрягли» у нервовій системі переживання.

Також у своїх дослідженнях автор показав, що діти, які пережили травматичні події, часто розвивають нездорові механізми справляння зі стресом. Це суттєво обмежує їхню здатність до нормального функціонування в повсякденному житті, зокрема у таких сферах, як контроль імпульсів, вирішення проблем і засвоєння нових знань. У своїй науковій роботі він зазначає, що травматичні спогади не переходять у довготривалу пам'ять і здебільшого залишаються закодованими в імпліцитну або автоматичну пам'ять. Саме це сприяє утворенню негативних автоматичних думок (НАДів). І навіть якщо людина не здатна усвідомлено пригадати травматичну подію, її тіло все одно реагує на пов'язані з цією подією стимули. Такі реакції проявляються через психосоматичні симптоми, постійне підвищення рівня збудження та тривожність¹².

Ці реакції мають глибоке підґрунтя у функціонуванні нервової системи, що зумовлює потребу у зверненні до нейробиологічних пояснень психотравми. Травма змінює взаємодію мозку й тіла, «запускаючи» тривалий стан тривоги та гіпервідчутливості, який перешкоджає повноцінному проживанню життя. Тому для успішного лікування необхідні пошук індивідуальних шляхів відновлення, комплексні підходи, які враховують як когнітивні процеси, так і сенсорні та тілесні переживання. Щоб глибше зрозуміти механізми дії травми на особистість, важливо звернутися до нейробиологічних досліджень, які демонструють, як психічна травма вкорінюється не лише в пам'яті, а й у фізіології людини.

Передусім дослідження Б. Перрі та Р. Полларда (1998) показали, що під впливом травматичних подій у мозку дитини активується комплексна система реагування на загрозу. Особливо важливу роль у цьому відіграє лімбічна система, зокрема мигдалеподібне тіло, яке регулює емоційні реакції та тривожність. Такі зміни пояснюють, чому

¹² Куліш О. В., Сірик І. В. Методи арттерапії у роботі з дітьми внутрішньо переміщених осіб молодшого шкільного віку. *Habitus*. 2024. № 58. С. 78–92. <https://habitus.od.ua/journals/2024/58-2024/13.pdf>

арттерапія, яка впливає на емоційно-чуттєвий рівень, є ефективною в стабілізації стану та зниженні гіперзбудження¹³.

Тривале перебування дітей у стресогенному середовищі та вплив хронічних психологічних травм обумовлюють розвиток надмірно активних і гіперреактивних нейрофізіологічних відповідей на стресові фактори. Такі зміни особливо негативно відображаються на функціонуванні кори головного мозку, зокрема префронтальної ділянки. Ця зона відповідає за регуляцію емоцій, контроль імпульсів, підтримку оперативної пам'яті та концентрації уваги. Унаслідок зазначених процесів у дітей формується ряд порушень виконавчих функцій, які виражаються в труднощах із плануванням, виконанням завдань і розв'язанням складних когнітивних задач. При цьому чим молодшою є дитина на момент пережиття травматичної події, тим сильніше її чутливість до посттравматичного стресу, що може суттєво вплинути на майбутнє. Це зумовлено тим, що нервова система в ранньому віці перебуває у стадії розвитку і ще не сформована належним чином¹⁴.

Дослідження за допомогою fMRI показали значні зміни в роботі мозку дітей під впливом стресу, зокрема активацію мигдалеподібного тіла та гіпоталамо-гіпофізарно-надниркової осі як основних елементів відповіді на стрес. Зокрема, дослідження, проведені Malarbi S. та співавторами¹⁵, демонструють, що гіперактивність мигдалеподібного тіла відіграє ключову роль у формуванні травматичних спогадів через сенсорну обробку. Крім цього, дисфункція гіпокампа ускладнює розмежування небезпечних і безпечних ситуацій, що посилює реакцію на стресові стимули. Р. Єхуда та Дж. Леду¹⁶ встановили, що дисфункція гіпокампа пов'язана із недостатньою обробкою контексту після перенесеної травми. У результаті людина втрачає здатність розрізняти безпечні ситуації від небезпечних, що спричиняє надмірно сильну реакцію на стимули, асоційовані з травматичними подіями.

Таким чином, розуміння нейробіологічної природи травми дозволяє усвідомити обмеженість виключно вербальних методів допомоги. Це зумовлює потребу у таких підходах, які здатні працювати

¹³ Perry B.D., Pollard R. Homeostasis, stress, trauma, and adaptation: A neurodevelopmental view of childhood trauma. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. 1998. Vol. 7(1). P. 33–51.

¹⁴ Naeb M. F., Baniyassen S. Contemporary Arab Media Reality Problems and Solutions. *Advances in Journalism and Communication*. 2022. Vol. 10, № 4. 07 December.

¹⁵ Malarbi S., Abu-Rayya H.M., Muscara F., Stargatt R. Neuropsychological functioning of childhood trauma and post-traumatic stress disorder: A meta analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2017. Vol. 72. P. 68–86.

¹⁶ Yehuda R., LeDoux J. Response variation following trauma: A translational neuroscience approach to understanding PTSD. *Journal of Neuron*. 2007. Vol. 56(1). P. 19–32.

безпосередньо з тілесно-сенсорним та образним рівнем досвіду, одним із яких є арттерапія.

Практичне втілення цих нейробіологічних знань у контексті збройного конфлікту висвітлено у колективній монографії «Арттерапія і війна: контексти і досвід практичної роботи» (за ред. Н. Кальки, Г. Одинцової, Львів, 2023) є важливим науково-практичним виданням, присвяченим дослідженню й опису застосування арттерапевтичних технік у контексті війни в Україні¹⁷. Тут представлено досвід роботи з травматичними спогадами, використання казкотерапії, терапії кольором, роботу з глиною і піском як специфічними матеріалами, що мають діагностичне і терапевтичне значення. Описані інноваційні підходи, наприклад, використання артбуку для розвитку резильєнтності, робота з метафоричними картами для формування особистісного успіху, а також застосування арттерапії у віртуальній реальності. Представлені різні арттерапевтичні техніки, що дозволяє розширити арсенал інструментів спеціалістів і вибрати оптимальні підходи для конкретних груп клієнтів. Акцентується увага на специфіці травматичного досвіду, пов'язаного саме з війною, а не лише з абстрактними стресовими ситуаціями, що допомагає краще адаптувати психотерапевтичні практики до реалій сучасної України.

Дослідження К. Малчіоді, також є вагомим внеском у сферу арттерапії та психотравматології. Науковиця підкреслює, що багато травматичних переживань зберігаються у фрагментованому вигляді, що ускладнює їх словесне осмислення, тому через творчість і образи можна поступово вивільняти емоції та інтегрувати досвід у цілісну психіку. Через створення візуальних метафор травмовані люди можуть опосередковано працювати з болісними переживаннями, не викликаючи при цьому надмірного емоційного напруження. А процес творчості допомагає відновити почуття контролю, яке було втрачено під час травматичних подій, і створює простір для вибору та впливу на власне життя. Таким чином, дослідження Кеті Малчіоді демонструють інтегративний підхід до лікування травми, який враховує нейропсихологічні, тілесні, емоційні та креативні аспекти травми. Вона доводить, що арттерапія є не просто допоміжним методом, а потужним засобом трансформації травматичного досвіду, який допомагає людям не тільки пережити травму, а й віднайти нові сенси, ідентичність і внутрішню силу¹⁸.

¹⁷ Авер'янова Н. М. Застосування арт-терапії в сучасних умовах російсько-української війни. *Комплексний підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність*, 2023. № 3. С. 141–146.

¹⁸ Malchiodi C. *Handbook of Art Therapy*. London : The Guilford Press, 2003. 461 с.

Отже, усвідомлення тілесно-нейронної природи травми актуалізує пошук таких терапевтичних підходів, які здатні працювати не лише на рівні вербалізації, а й через сенсорний і образний досвід. Наприклад, дослідження Н. М. Авер'янової «Застосування арт-терапії в сучасних умовах російсько-української війни» розкриває надзвичайну актуальність і нагальність проблеми психоемоційної підтримки осіб, які постраждали внаслідок військового конфлікту в Україні. Авторка підкреслює, що війна спричиняє не лише фізичні, але й глибокі психічні травми, які позначаються на емоційному стані у тому числі цивільного населення. Вона наголошує на складнощах адаптації таких людей до мирного життя через почуття ізоляції, зміну ціннісних орієнтирів та інші психологічні проблеми, які можуть проявлятися роками¹⁹.

У контексті цих викликів науковиця акцентує увагу на арттерапії як ефективному, міждисциплінарному методі, що поєднує досягнення мистецтва, медицини, психології та педагогіки. Дослідниця подає історичний огляд розвитку арттерапії, починаючи з ідей давньогрецьких філософів, особливо Арістотеля, що вперше описав концепцію катарсису – процесу очищення душі через мистецтво, і до сучасних практик, які сформувалися у XX столітті. Визначається внесок таких постатей, як Ханс Прінцхорн і Андріан Хілл, у становлення арттерапії як галузі.

Вона також підкреслює переваги арттерапії у використанні невербальних каналів комунікації, що особливо важливо для людей, які не можуть вербалізувати свої травматичні переживання. Наводить аргументи про те, що арттерапія допомагає зменшити емоційне гіперзбудження, контролювати нав'язливі спогади, сприяє стабілізації психоемоційного стану, підвищенню самооцінки та соціальній адаптації.

2. Арттерапія як ефективний інструмент подолання індивідуальної та колективної психічної травми

Водночас, попри глибину руйнівного впливу травми, психіка володіє механізмами відновлення. У контексті воєнних подій важливо не лише описувати наслідки травматизації, а й звертати увагу на феномен психологічної стійкості (resilience) як здатності людини адаптуватися до несприятливих життєвих обставин, зберігати функціональність і відновлюватися після стресових подій.

Сучасне визначення цього поняття подає американська дослідниця Е. Мастен, яка вважає стійкість «звичайною магією» (ordinary magic) повсякденним проявом адаптивних систем, що формуються в умовах

¹⁹ Авер'янова Н. М. Застосування арт-терапії в сучасних умовах російсько-української війни. *Комплексний підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність*, 2023. № 3. С. 141–146.

підтримки, взаємодії, особистої компетентності та цілеспрямованості²⁰. Вона підкреслює, що стійкість не є рідкісною рисою або індивідуальним героїзмом, а динамічним процесом, що ґрунтується на доступі до ресурсів, як внутрішніх (емоційна регуляція, самоусвідомлення), так і зовнішніх (соціальна підтримка, стабільне середовище).

У рамках арттерапевтичної практики саме творчість може виступати активатором внутрішніх ресурсів, сприяти реконструкції наративу особистої історії, а також зміцнювати відчуття цілісності й контролю. Таким чином, арттерапія не лише полегшує симптоми травми, а й підтримує розвиток резильєнтності як основи особистісного відновлення та зростання навіть у контексті війни.

Отже, арттерапія стала перспективним інструментом опрацювання травми пропонуючи засіб вираження та зіцнення, що доповнює традиційні терапевтичні методи. Це і підтверджують дослідження, що були проведені у 2016 році під керівництвом Меліси Кемпбелл (Melissa Campbell), арттерапевтки з University Neuropsychiatric Institute (Університет Юти, Солт-Лейк-Сіті), було проведено рандомізоване контрольоване дослідження, присвячене вивченню ефективності поєднання арттерапії з когнітивно-процесною терапією (СРТ) у лікуванні посттравматичних станів у військових ветеранів. У дослідженні також брали участь науковці з Ветеранського медичного центру в Гемптоні (штат Вірджинія) та Східно-Вірджинської медичної школи в Норфолку. Метою дослідження було з'ясувати, чи забезпечує інтеграція цих двох підходів кращі результати, ніж застосування лише СРТ – визнаного стандарту терапії як інструменту опрацювання травми²¹.

Особливо цінною арттерапія виявилася у тих випадках, коли вербалізація травматичного досвіду була ускладненою – через емоційні бар'єри або дію психологічних захистів. Саме художній вираз дозволяв уникнути прямої конфронтації з болючими спогадами, відкриваючи шлях до поступового їх опрацювання у безпечному середовищі.

Таким чином, результати дослідження Кемпбелл і колег підкреслюють, що арттерапія не є лише допоміжним засобом, а є потужним інструментом опрацювання травми, виступаючи містком між свідомим і несвідомим. Вона дозволяє пацієнтам доступитися до глибинних емоцій, сприяє трансформації травматичних переживань і підтримує відновлення цілісної особистості. Це дослідження стало вагомим внеском у доказову

²⁰ Masten A. S. Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*. 2018. Vol. 10, № 1. P. 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>

²¹ Campbell, M., Decker, K. P., Kruk, K., & Deaver, S. P. Art Therapy and Cognitive Processing Therapy for Combat-Related PTSD: A Randomized Controlled Trial. *Art Therapy*, 2016. 33(4), 169–177.

базу арттерапії в роботі з ветеранами, демонструючи її потенціал як ефективного ресурсу для психоемоційного зцілення та реінтеграції у мирне життя.

У 2015 році Крістофер Гант (Christopher Gantt) та Лора Тіннін (Laura Tinnin) здійснили систематичний огляд наукових досліджень, присвячених застосуванню арттерапії у роботі з дорослими, які пережили психологічну травму. Їхнє дослідження мало на меті узагальнити емпіричні дані щодо впливу візуального мистецтва як терапевтичного засобу на психоемоційний стан осіб із досвідом травматичних подій. У процесі аналізу були охоплені численні цільові групи: ветерани бойових дій, жертви домашнього чи сексуального насильства, переселенці та інші постраждали від психотравм²².

Автори підкреслили, що арттерапія відіграє унікальну роль у процесі екстерналізації складних емоцій – вона надає змогу візуалізувати і символічно передати ті почуття, які важко або неможливо висловити словами. Це особливо актуально для осіб із глибокими емоційними бар'єрами чи дисоціативними проявами. Завдяки створенню художніх образів клієнт отримує відчуття контролю та безпеки, а також можливість побудови нового сенсу навколо травматичного досвіду. Такий підхід стимулює не лише емоційне, а й нейропсихологічне відновлення, а й активує зони мозку, пов'язані з образною та сенсорною пам'яттю, що часто залишаються «відрізаними» після пережитої травми.

З теоретичної точки зору, огляд опирався на уявлення про травму як порушення наративної цілісності особистості. Арттерапія в цьому контексті виступає засобом відновлення внутрішньої історії людини, дозволяючи їй поступово інтегрувати фрагментований досвід у безпечний, цілісний наратив. Висновки дослідження свідчать про те, що арттерапія не лише зменшує прояви травми, тривожності та депресії, а й запускає глибокі механізми зцілення. Саме тому дослідники рекомендують включати арттерапію до комплексних програм психосоціальної реабілітації поряд із когнітивно-поведінковими та соматичними підходами. Огляд Ганта і Тінніна суттєво зміцнив доказову базу арттерапії як ефективного інструменту у роботі з наслідками психологічної травми.

Триетапна модель групової терапії, розроблена Коллі, Бакосом, Малчіюді та Шпігелем у 2006 році, пропонує структурований підхід для роботи з травмованими пацієнтами через арттерапію. Її мета полягає у поступовій й безпечній обробці травматичного досвіду.

²² Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J. Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. *Art Therapy*, 2019. 36(2), 74–81.

На першому етапі створюється безпечне середовище, де учасники висловлюють переживання через творчість. Арттерапія допомагає зовнішньо проявити почуття, які важко передати словами, знизити тривожність і знайти довіру до терапевта та групи.

Другий етап зосереджений на роботі з травматичними спогадами. Мистецькі методи допомагають інтегрувати заблоковані фрагменти досвіду, активувати саморегуляцію та пом'якшити симптоми травмизації. Арттерапія слугує мостом до усвідомлення і трансформації травматичних переживань.

На третьому етапі зміцнюються внутрішні ресурси, відчуття контролю та формується цілісна ідентичність. Творчість сприяє реінтеграції у суспільство та переходу від виживання до зміцнення й розвитку. Модель Коллі та колег є комплексним процесом, де арттерапія відіграє ключову роль у відновленні психоемоційної рівноваги.

Цієї ж концепції дотримується і автор континуум експресивного живопису – одного з провідних зарубіжних теоретичних підходів в арттерапії, Луїза Д. Хінц. Її модель базується на нейропсихологічних відмінностях між півкулями мозку. Ліва півкуля – логіка, послідовність, вербалізація. Права – емоції, образи, інтуїція. Континуум експресивного живопису відображає взаємодію цих процесів через відповідні компоненти. Наприклад, когнітивний і перцептивний компоненти більше пов'язані з лівою півкулею, а сенсорний, афективний і символічний – з правою. Креативний рівень – це інтеграція обох півкуль, що сприяє відновленню цілісного «Я»²³. Люди, які пережили психотравматичні події, часто приходять на терапію з порушеним балансом у способах обробки досвіду. Деякі рівні психічного реагування можуть бути заблокованими, інші – надмірно активованими. Наприклад, людина може «застрягти» в раціональній, когнітивній площині, уникаючи тілесних або емоційних переживань. В інших випадках клієнт може бути переповнений емоціями, але не мати здатності до осмислення та структурованого аналізу свого досвіду.

Ключовою перевагою континуум експресивного живопису є гнучке балансування процесу проживання травматичного досвіду через різноманітні мистецькі форми. Стимуляція взаємодії правої й лівої півкулі допомагає інтегрувати емоційні й когнітивні процеси, що полегшує роботу з суперечливими емоціями сприяючи цілісному зміцненню. Це підвищує нейропластичність мозку та сприяє невербальному опрацюванню досвіду, допомагаючи перебудовувати дезадаптивні нейронні шляхи. Такий підхід підтримує екологічне

²³ Hinz, L. Expressive therapies continuum. A framework for using Art in Therapy. Routledge Taylor & Francis Group. New York and London. 2020. 275 p.

відновлення психічного здоров'я людей, які пережили різні форми психологічної травматизації²⁴.

Розглядаючи специфічні механізми арттерапії, Т. В. Розумовська акцентує увагу на символічному самовираженні через творчі образи, яке дозволяє отримати доступ до прихованих травматичних спогадів і психоемоційних схем. Як зазначає науковиця, арттерапія допомагає знизити рівень безпорадності, сорому та провини, водночас підвищуючи самооцінку і мотивацію до психологічної роботи²⁵.

Отже, саме через образ, метафору та символ арттерапія створює умови для безпечної інтеграції фрагментованого травматичного досвіду, що робить символічний рівень ключовим у процесі наративної реконструкції. Символи відіграють ключову роль у процесі наративної реконструкції травматичного досвіду, оскільки дозволяють людині перетворити неструктуровані, емоційно насичені переживання на впорядковану й осмислену історію. Коли вербальна мова виявляється недостатньою або заблокованою внаслідок травми, саме символи стають інструментом комунікації з несвідомим. Вони виконують функцію містка між тілесним, емоційним і когнітивним рівнями, забезпечуючи безпечний доступ до болючих спогадів без їх прямого відтворення.

У процесі арттерапії символічне зображення – будь то колір, форма, предмет чи образ – може стати проекцією внутрішнього стану, якого людина сама ще не усвідомлює. Через повторюване осмислення цих символів клієнт формує нову структуру наративу, в якій травматичний досвід інтегрується не як загроза, а як частина життєвої історії, що підлягає осмисленню, трансформації та включенню в особистісну ідентичність. Цей процес є особливо важливим для формування суб'єктивного відчуття контролю та цілісності «Я», які зазнають руйнації під впливом психотравми.

Таким чином, символ у мистецтві виступає не лише засобом репрезентації страждання, а й ефективним інструментом його трансформації. Він переходить від ролі носія болю до функції ресурсу, що сприяє зціленню. Інтеграція персональної символіки у художньому творі дозволяє переосмислити власний життєвий досвід, відкривши нові перспективи, де знаходиться місце для смислу, відродження і подальшого розвитку.

Ця ідея лежить в основі психодинамічної парадигми в арттерапії. Спираючись на теорію об'єктних відносин Д. Віннікотт²⁶, розглядав

²⁴ Тесленко М.М., Шевчук В.В. Розвиток резильєнтності у вимушено переміщених підлітків як умова збереження їх ментального здоров'я. *Габітус*. 2024. № 67. С. 92–96.

²⁵ Розумовська Т. В. Арттерапія як ефективний засіб корекції негативних наслідків ПТСР. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2023. Вип. 1. С. 62–68.

²⁶ Winnicott D. W. *Playing and Reality*. Tavistock Publications, London, 1971. 151 p.

творчість як «перехідний простір». У цьому просторі індивід має можливість безпечно досліджувати власні внутрішні конфлікти, почуття та переживання, не загрожуючи стабільності его-структури. Перехідний простір виступає своєрідною психологічною «зоною гри», де творчий процес дозволяє переносити внутрішні конфлікти у зовнішню форму, працювати з ними символічно та знаходити нові шляхи адаптації. Завдяки цьому арттерапія у психодинамічному ключі сприяє інтеграції несвідомих матеріалів, формуванню внутрішньої цілісності та розвитку здатності до самопідтримки.

Нейронаукові дослідження Д. Нокс²⁷ доводять, що архетипні образи активують глибинні структури мозку, включаючи лімбічну систему та правопівкульні процеси образного мислення. Вони стимулюють емоційне реагування, підсилюють усвідомлення внутрішніх переживань і сприяють інтеграції несвідомих психічних матеріалів. Використання архетипних образів у терапевтичному процесі дозволяє безпечно опрацьовувати внутрішні конфлікти, знижувати тривожність і активізувати внутрішні ресурси для самопідтримки та трансформації досвіду.

В Україні Т. Яценко є одним із ключових науковців, чия робота присвячена символічній мові мистецтва, архетипній символіці та дослідженню глибинного змісту психіки через образи. Вона акцентує увагу на терапевтичному потенціалі символів у психології, використовуючи їх для діагностики та корекції особистісних проблем. У своїх працях Яценко вважає символи ключовим інструментом доступу до несвідомого, яке вербально залишається прихованим. Архетипні символи розглядаються як полізначні образи, що не лише відображають внутрішній психічний стан людини, але й допомагають психологу аналізувати базові структури психіки через візуальні продукти, наприклад малюнки. На її думку, символи одночасно маскують і розкривають глибинні аспекти психіки. Символічна мова мистецтва для Яценко є діагностичним й терапевтичним засобом, здатним викривати внутрішні конфлікти, захисні механізми та поведінкові патерни через творчість і практику малювання²⁸.

Дослідження фізіологічних показників Т. Теореллом та ін. науковцями²⁹ демонструють стабільне зниження рівня кортизолу внаслідок

²⁷ Knox J. Archetype, Attachment, Analysis. *Jungian Psychology and the Emergent Mind*. London : Routledge, 2003. 248 p.

²⁸ Яценко Т. Пізнання індивідуальної неповторності архетипної символіки у процесі глибинної корекції. *Психологія і суспільство*. 2013. № 1. С. 75–85. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2013_1_9

²⁹ Theorell T., Konarski K., Westerlund H., Burell A.M., Engström R., Lagercrantz A.M., Wallén, M.B., Schenck-Gustafsson K., & Ullén F. Treatment of patients with chronic somatic symptoms using a shortterm group treatment program: A randomized controlled study. *Clinical Rehabilitation*. 2009. №23(5). Pp. 427–438.

художньої діяльності. Активация парасимпатичної нервової системи корелює зі зниженням частоти серцевих скорочень на 8–12% та артеріального тиску на 5–8%.

Травма залишається не лише в пам'яті, а й у тілі. Танець, ритм, музика допомагають розслабитися, зняти страхи та звільнити емоції, які складно висловити. Метафори мають здатність передавати історії без використання слів: дорога символізує життєвий шлях, світло втілює надію, щит асоціюється із захистом. Трансформації у вигаданих наративах формують відчуття контролю та безпеки, створюючи простір для внутрішньої гармонії. Через образотворче мистецтво, створення ляльок, музичні ритми або інші творчі практики людина поступово інтегрує пережиту травму в структуру власної життєвої історії, перетворюючи хаотичний досвід на структурований порядок. Художні практики розкривають не лише глибину болю, але і приховані резерви внутрішньої сили. Символи таких архетипів, як щит, промінь світла чи стрижень, слугують підтримкою для збереження стійкості і забезпечення почуття безпеки та гідності, особливо для тих, хто пережив складні випробування.

У своїх наукових публікаціях Волотовська Н. висвітлює перспективи застосування арттерапії як ефективного засобу у роботі з посттравматичним стресовим розладом. Нею детально розглядаються теоретичні основи та практичні аспекти використання творчих методик для допомоги травмованим особам, особливо тим, хто має труднощі з вербалізацією своїх переживань. Авторка стверджує, що завдяки візуальному мистецтву пацієнти можуть екстерналізувати складні емоції, що сприяє їх обробці та зниженню симптомів ПТСР. У дослідженні також розглядаються психофізіологічні механізми дії арттерапії, яка активує зони мозку, відповідальні за емоційну регуляцію та пам'ять, допомагаючи «переписати» травматичний досвід. Науковиця наголошує на перевагах індивідуального та групового застосування арттерапії, а також її потенціалі у комплексній терапії разом із іншими методами. Водночас науковиця доводить важливість кваліфікованого підходу до проведення арттерапевтичних сесій та дотримання етичних норм³⁰.

Однак ефективність арттерапевтичної практики неможлива без дотримання етичних стандартів, які забезпечують безпеку як для клієнта, так і для самого фахівця. Робота з травмою суттєво підвищує рівень професійної відповідальності фахівця, що зумовлює необхідність чіткого дотримання етичних принципів арттерапевтичної практики. У профе-

³⁰ Волотовська Н. Перспективи застосування арт-терапії як засобу протидії при посттравматичному стресовому розладі. PMGP [інтернет]. 29, Грудень 2023 [цит. за 26, Липень 2025];8(4). доступний у: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/464>

сійній діяльності арттерапевта етика є не лише набором формальних правил, а глибокою системою цінностей, що визначає якість психологічної допомоги. Особливо актуальним це стає в умовах соціального конфлікту та війни, коли клієнти перебувають у стані підвищеної вразливості та можуть переживати глибокі психотравми.

З огляду на вразливість клієнтів в умовах конфлікту, основним етичним орієнтиром є повага до гідності та автономії особистості. Арттерапія створює простір, у якому клієнт має право самостійно визначати темп, зміст і межі самовираження. Терапевт не нав'язує інтерпретації символів, а підтримує процес самопізнання, зберігаючи нейтральність та прийняття. Умови конфлікту потребують особливої делікатності у цьому аспекті, адже насильницьке середовище часто знецінює саме відчуття особистої автономії.

Конфіденційність є не менш критичною. В арттерапії вона стосується не лише розмов, а й художніх робіт клієнта, які є відображенням його внутрішнього світу. Порушення конфіденційності в умовах війни може мати серйозні наслідки – від втрати довіри до повторної травматизації. Тому терапевт повинен гарантувати захист як інформації, так і результатів творчості клієнта, не використовуючи їх без інформованої згоди.

Інформована згода в арттерапевтичному контексті не є одноразовим підписом, а безперервним діалогом. Особливо в умовах воєнного конфлікту, коли стан клієнта може змінюватися, терапевт має постійно перевіряти згоду клієнта на подальшу роботу та її формат.

Принцип «не зашкодь» в умовах війни набуває критичного значення. Арттерапевт має бути уважним до реакцій клієнта на ті чи інші завдання, уникати надмірної емоційної активації та вчасно зупиняти або змінювати напрямок роботи у разі ризику повторної травматизації.

Професійна компетентність арттерапевта – це ще один ключовий елемент відповідальної практики. Робота з травмованими клієнтами вимагає не лише знання артметодів, а й навичок кризового втручання, розуміння особливостей травматичних станів та вміння діяти в складних емоційних обставинах. Не менш важливим є уміння визначати межі власної компетентності та своєчасно звертатися до супервізії.

Соціальна відповідальність арттерапевта виходить за межі індивідуального контакту з клієнтом. Оскільки у сучасних умовах, коли війна порушує цілі соціальні зв'язки, надзвичайно важливою стає арттерапія як форма спільнотної практики (community healing), що виходить за межі індивідуальної допомоги. Діяльність фахівця впливає на загальну атмосферу в громаді, формує довіру до психологічної

допомоги та може сприяти колективній стабілізації. Саме тому будь-яке публічне використання результатів терапії має відбуватися обережно, з урахуванням контексту, цілей і з інформованою згодою клієнта.

У таких ініціативах арттерапевт виконує роль фасилітатора між-особистісного діалогу, відновлює довіру до гуманістичних цінностей та формує безпечний простір для колективного переживання, пам'яті та зцілення. Подібні практики вже реалізуються в Україні, а саме, створення спільних арт-панно переселенцями, вуличні мистецькі акції, арттерапія в шелтерах для ВПО. Досвід свідчить, що мистецтво здатне стати медіатором у трансформації соціальної травми, активуючи ресурс громади навіть у найскладніших обставинах.

Вищезазначене демонструє, що етика арттерапевта в умовах конфлікту є важливим аспектом не тільки з точки зору формування професійного іміджу, але й як ключовий інструмент забезпечення психологічної безпеки клієнта. Дотримання етичних норм у складних кризових обставинах виступає актом гуманізму, який сприяє не лише підтримці окремих осіб, але й зміцненню психічної стабільності суспільства у ширшому контексті.

Етична практика арттерапевта має спиратися на офіційно визнані професійні кодекси, які конкретизують стандарти поведінки у складних і кризових ситуаціях.

Зокрема, Етичний кодекс психолога України³¹ підкреслює пріоритет гідності, добробуту та автономії клієнта, а також обов'язок фахівця уникати дій, що можуть призвести до повторної травматизації. Американська асоціація арттерапії (ААТА) у *Principles of Ethical Professional Practice* окремо регламентує правила використання творчих матеріалів клієнта, інформованої згоди та культурної чутливості в роботі у міжкультурному та кризовому середовищі³².

Етична відповідальність арттерапевта поширюється не лише на клієнта, а й на самого фахівця, особливо в умовах тривалого контакту з травматичним матеріалом. Однак в умовах тривалого конфлікту особливої уваги потребує також психічне здоров'я самих терапевтів. Вікарна (вторинна) травматизація – це глибоке емоційне виснаження, що виникає внаслідок тривалого контакту з боєм клієнтів. За даними дослідження L. M. Dombo & C. M. Gray³³, арттерапевти, які працюють

³¹ Національна психологічна асоціація України. Етичний кодекс психолога України [Електронний ресурс]. 2017. Режим доступу: <https://npa-ua.org/ethics>

³² American Art Therapy Association. *Principles of Ethical Professional Practice* [Електронний ресурс]. 2021. Режим доступу: <https://arttherapy.org/upload/ethics.pdf>

³³ Dombo L. M., Gray C. M. *Trauma-Informed Practices for Early Childhood Educators: Relationship-Based Approaches that Support Healing and Build Resilience in Young Children*. New York: Routledge, 2019. 198 p.

з травмою, мають високий ризик розвитку симптомів ПТСР, втрати емпатії, професійного вигорання.

У цьому контексті одним із ключових етичних зобов'язань постає дотримання принципу самозбереження спеціаліста, яке передбачає систематичну участь у супервізії, залучення до професійних спільнот підтримки, раціональний розподіл робочого навантаження та дотримання принципів психогігієни. Забезпечення власного емоційного благополуччя терапевта слід розглядати не лише як прояв його особистої професійної відповідальності, але й як суттєвий чинник, що визначає якість і ефективність терапевтичного процесу.

Таким чином, психотравматизація в умовах війни є складним багаторівневим явищем, що вимагає міждисциплінарного підходу. Арттерапія, поєднуючи тілесні, емоційні та когнітивні складники, виступає важливим інструментом індивідуального й колективного зцілення. Етична чутливість, наукова обґрунтованість і практична ефективність цього методу відкривають перспективи для подальшої адаптації та відновлення українського суспільства.

ВИСНОВКИ

Проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити висновок, що психологічна травма війни є багатовимірним явищем, яке охоплює індивідуальний, міжособистісний і колективний рівні функціонування психіки. В умовах збройного конфлікту травматичний досвід не обмежується безпосередніми учасниками бойових дій, а поширюється на цивільне населення, формуючи довготривалі психоемоційні наслідки та змінюючи соціальну тканину суспільства. Особливо вразливими залишаються діти, внутрішньо переміщені особи, люди похилого віку та особи з інвалідністю, для яких наслідки травматизації мають глибокий і пролонгований характер.

Сучасні нейропсихологічні дослідження переконливо демонструють, що травма порушує інтеграцію між когнітивними, емоційними та тілесними процесами, ускладнюючи вербальне опрацювання травматичного досвіду. Це зумовлює необхідність використання таких терапевтичних підходів, які працюють із сенсорним, образним і символічним рівнями психіки. У цьому контексті арттерапія виявляється ефективним інструментом, здатним сприяти інтеграції фрагментованих переживань у цілісний наратив.

Арттерапевтичні методи дозволяють екстерналізувати внутрішній досвід через символічні образи, створюючи безпечний простір для дослідження болісних емоцій без прямої вербалізації травматичних подій. Через творчий процес активуються механізми саморегуляції,

знижується рівень психофізіологічного збудження та відновлюється відчуття контролю над власним життям. Важливою перевагою арттерапії є її гнучкість і можливість адаптації до різних вікових і соціальних груп, що робить її особливо цінною в умовах масової травматизації.

Окремої уваги заслуговує потенціал арттерапії у роботі з колективною травмою. Групові та громадські артінтервенції сприяють формуванню спільного простору переживання втрат, знижують рівень соціальної фрагментації та підтримують процес відновлення довіри. Через символічні дії та мистецькі практики відбувається переосмислення травматичного досвіду не лише на індивідуальному, а й на соціальному рівні, що є важливою умовою довготривалої психологічної реабілітації суспільства.

Водночас ефективність арттерапії значною мірою залежить від дотримання етичних принципів, зокрема поваги до автономії клієнта, конфіденційності та недирективності інтерпретацій. Робота з травмою в умовах війни вимагає високої професійної компетентності та усвідомлення меж власної відповідальності з боку фахівця.

Отже, арттерапія постає як науково обґрунтований і практично ефективний інструмент опрацювання травми війни, який не лише зменшує симптоми психотравматизації, а й сприяє відновленню резильєнтності, цілісності особистості та здатності до подальшого життєвого розвитку.

АНОТАЦІЯ

У поданому матеріалі розглядається арттерапія як ефективний інструмент опрацювання психологічної травми в умовах війни. Проаналізовано сучасні наукові підходи до розуміння психічної травми, її нейробіологічних механізмів та особливостей прояву на індивідуальному і колективному рівнях. Особливу увагу приділено обмеженням вербальних методів психотерапії у роботі з травматичним досвідом та обґрунтовано доцільність використання арттерапевтичних підходів. Розкрито роль символічного самовираження, образу та творчого процесу в інтеграції фрагментованих переживань. Показано значення арттерапії у зниженні симптомів посттравматичного стресу та відновленні емоційної регуляції. Окреслено потенціал артінтервенцій у роботі з колективною травмою та соціальною згуртованістю. Наголошено на важливості етичних принципів у практиці арттерапії в умовах війни. Зроблено висновок про арттерапію як цілісний і науково обґрунтований метод психологічної допомоги постраждалим від воєнних дій.

Література

1. Авер'янова Н. М. Застосування арт-терапії в сучасних умовах російсько-української війни. *Комплексний підхід до модернізації науки: методи, моделі та мультидисциплінарність*, 2023. № 3. С. 141–146.
2. Волотовська Н. Перспективи застосування арт-терапії як засобу протидії при посттравматичному стресовому розладі. PMGP [інтернет]. 29, Грудень 2023 [цит. за 26, Липень 2025];8(4). доступний у: <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/464>
3. Горностай П. Психологія колективних травм: монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2023. 336 с.
4. Зливков В., Лукомська С., Євдокимова Н., Ліпінська С. Діти і війна : монографія. Київ : Видавець ПП Лисенко М.М., 2023. 221 с.
5. Куліш О. В., Сірик І. В. Методи арттерапії у роботі з дітьми внутрішньо переміщених осіб молодшого шкільного віку. *Habitus*. 2024. № 58. С. 78–92. <https://habitus.od.ua/journals/2024/58-2024/13.pdf>
6. Національна психологічна асоціація України. Етичний кодекс психолога України [Електронний ресурс]. 2017. Режим доступу: <https://npa-ua.org/ethics>
7. Розумовська Т. В. Арттерапія як ефективний засіб корекції негативних наслідків ПТСР. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2023. Вип. 1. С. 62–68.
8. Тесленко М.М., Шевчук В.В. Розвиток резильєнтності у вимушено переміщених підлітків як умова збереження їх ментального здоров'я. *Габітус*. 2024. № 67. С. 92–96.
9. Фонд соціального захисту осіб з інвалідністю – https://www.ispf.gov.ua/?utm_source=chatgpt.com
10. Яценко Т. Пізнання індивідуальної неповторності архетипної символіки у процесі глибинної корекції. *Психологія і суспільство*. 2013. № 1. С. 75–85. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2013_1_9
11. American Art Therapy Association. Principles of Ethical Professional Practice [Електронний ресурс]. 2021. Режим доступу: <https://arttherapy.org/upload/ethics.pdf>
12. Bremner, J. Douglas. Traumatic stress: effects on the brain. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, Vol. 8, No. 4, 2006, pp. 335–355.
13. Campbell, M., Decker, K. P., Kruk, K., & Deaver, S. P. Art Therapy and Cognitive Processing Therapy for Combat-Related PTSD: A Randomized Controlled Trial. *Art Therapy*, 2016. 33(4), 169–177.
14. Dombo L. M., Gray C. M. Trauma-Informed Practices for Early Childhood Educators: Relationship-Based Approaches that Support Healing and Build Resilience in Young Children. New York : Routledge, 2019. 198 p.

15. Dyregrov A., Gupta L., Gjestad R., Mukanoheli E. Trauma exposure and psychological reactions to genocide among Rwandan children. *Journal of Traumatic Stress*. 2000. Vol. 13, No. 1. P. 3–21. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1007759112499>.
16. Hass-Cohen, N., & Carr, R. Art therapy and clinical neuroscience. Jessica Kingsley Publishers. Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia. 2008. 339 p.
17. Hinz, L. Expressive therapies continuum. A framework for using Art in Therapy. Routledge Taylor & Francis Group. New York and London. 2020. 275 p.
18. Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J. Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. *Art Therapy*, 2019. 36(2), 74–81.
19. Khamis S. The Online Public Sphere in the Gulf: Contestation, Creativity, and Change. *Review of Middle East Studies*. 2019. Vol. 53. P. 190–199. DOI: <https://doi.org/10.1017/rms.2019.41>.
20. Knox J. Archetype, Attachment, Analysis. *Jungian Psychology and the Emergent Mind*. London: Routledge, 2003. 248 p.
21. Malarbi S., Abu-Rayya H.M., Muscara F., Stargatt R. Neuropsychological functioning of childhood trauma and post-traumatic stress disorder: A meta analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. 2017. Vol. 72. P. 68–86.
22. Malchiodi C. Handbook of Art Therapy. London : The Guilford Press, 2003. 461 c.
23. Masten A. S. Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*. 2018. Vol. 10, № 1. P. 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>
24. Naeb M. F., Baniyassen S. Contemporary Arab Media Reality Problems and Solutions. *Advances in Journalism and Communication*. 2022. Vol. 10, № 4. 07 December.
25. Perry B.D., Pollard R. Homeostasis, stress, trauma, and adaptation: A neurodevelopmental view of childhood trauma. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. 1998. Vol. 7(1). P. 33–51.
26. Roborgh, S, Coutts, AP, Chellew, P, Novykov, V, and Sullivan, R. Conflict in Ukraine undermines an already challenged health system. *Lancet*. (2022) 399:1365–7. doi: 10.1016/S0140-6736(22)00485-8
27. Saul J. Collective trauma, collective healing: Promoting community resilience in the aftermath of disaster. New York : Routledge, 2013. 272 p.
28. Theorell T., Konarski K., Westerlund H., Burell A.M., Engström R., Lagercrantz A.M., Wallén, M.B., Schenck-Gustafsson K., & Ullén F. Treatment of patients with chronic somatic symptoms using a shortterm group treatment program: A randomized controlled study. *Clinical Rehabilitation*. 2009. №23(5). Pp. 427–438.

29. Winnicott D. W. *Playing and Reality*. Tavistock Publications, London, 1971. 151 p.

30. Yehuda R., LeDoux J. Response variation following trauma: A translational neuroscience approach to understanding PTSD. *Journal of Neuron*. 2007. Vol. 56(1). P. 19–32.

Information about the authors:

Teslenko Marina Mykolaivna,

PhD in Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy,

National University “Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic”

Vitaliia Hrytsaienka, 24, Poltava, 36011, Ukraine

Shevchuk Viktoriia Valentynivna,

PhD in Psychological Sciences,

Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy,

National University “Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic”

Vitaliia Hrytsaienka, 24, Poltava, 36011, Ukraine

Klevaka Lesia Petrivna,

PhD in Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy,

National University “Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic”

Vitaliia Hrytsaienka, 24, Poltava, 36011, Ukraine

ПСИХОЛОГІЧНЕ ВІДНОВЛЕННЯ ПІСЛЯ БОЙОВИХ ТРАВМ: МЕХАНІЗМИ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО РОСТУ В ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ТА РОЛЬ ВІРТУАЛЬНИХ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПРОГРАМ

Федоренко Ю. А.

ВСТУП

У сучасних умовах тривалого збройного конфлікту в Україні, де тисячі військовослужбовців стикаються з інтенсивними бойовими травмами, проблема психологічного відновлення набуває не лише клінічного, але й соціального та освітнього значення. Бойові дії часто призводять до розвитку посттравматичного стресового розладу (ПТСР), який характеризується широким спектром симптомів, включаючи флешбеки, уникнення тригерних ситуацій, гіперактивність, емоційне оніміння та когнітивні порушення.

За даними національних та міжнародних досліджень, рівень ПТСР серед ветеранів бойових дій може сягати 20-30%, що суттєво ускладнює їхню реінтеграцію до цивільного життя та впливає на загальний стан суспільства. Однак, поряд з негативними наслідками травматичного досвіду, сучасна психологія виділяє феномен посттравматичного росту (ПТР), який представляє собою позитивні психологічні трансформації, що виникають як результат активної боротьби з травмою. Цей феномен був систематизований Річардом Тедескі та Лоуренсом Калхауном у 1990-х роках і охоплює зміни в особистості, такі як відкриття нових можливостей, посилення міжособистісних відносин, зростання особистої сили, духовні перетворення та глибша оцінка життя.

Модель посттравматичного росту Тедескі та Калхауна (2021) позиціонує травму як каталізатор, що руйнує базові припущення про світ (наприклад, про його справедливість, передбачуваність та особисту безпеку), змушуючи індивіда до глибокого переосмислення життєвих цінностей через процеси румінації, соціальної підтримки та когнітивної переробки. У контексті військовослужбовців, де травма часто асоціюється з втратами товаришів, загрозою життю, моральними дилемами та хронічним стресом, ПТР може проявлятися у формі посиленої психологічної стійкості (резилієнсу), кращого саморозуміння, розвитку емпатії та набуття нових професійних навичок. Емпіричні дослідження демонструють, що серед ветеранів з ПТСР рівень ПТР може бути

високим – до 72% серед тих, хто має симптоми розладу, з курвілініним зв'язком: помірні симптоми ПТСР сприяють росту, тоді як важкі форми можуть його гальмувати, призводячи до хроніфікації травми.

Доповнюючи цю модель, інформаційна модель Марді Горовиця (Horowitz) акцентує на процесах переробки травматичної інформації, де травма генерує потік внутрішньої (інтрузивні спогади) та зовнішньої інформації, яка не інтегрується з існуючими когнітивними схемами, призводячи до чергування фаз заперечення (уникнення), інтрузії (нав'язливі думки), активної переробки та завершення. У військових така модель пояснює циклічний характер симптомів ПТСР, де неінтегровані травматичні спогади блокують адаптацію, але через терапевтичні втручання можуть бути перероблені, сприяючи переходу до ПТР. Інтеграція моделей Тедескі-Калхауна та Горовиця дозволяє комплексно розуміти динаміку відновлення, де когнітивна переробка (за Горовицем) слугує фундаментом для позитивних змін (за Тедескі-Калхауном), підкреслюючи роль як внутрішніх ресурсів, так і зовнішніх інтервенцій.

Інноваційні освітні та терапевтичні інструменти, зокрема віртуальна реальність (VR-терапія), відіграють ключову роль у сприянні психологічному відновленню. VR-технології дозволяють створювати симульовані безпечні середовища для експозиційної терапії, де військовослужбовці можуть контролювано стикатися з травматичними спогадами, зменшуючи інтенсивність симптомів ПТСР і відкриваючи шлях до ПТР.

В Україні реалізуються спеціалізовані проєкти VR-терапії для ветеранів, такі як «Шлях до спокою» та ініціативи за підтримки Вишеградського фонду, які демонструють зниження симптомів на 45% та покращення емоційної регуляції. Ця робота спрямована на глибокий аналіз механізмів ПТР у військових, інтеграцію теоретичних моделей та ролі VR-програм як інструментів для формування сучасного освітнього середовища в реабілітації, з акцентом на емпіричні дані та перспективи застосування в українському контексті.

1. Теоретико-прикладні аспекти посттравматичного росту та цифрові технології реабілітації військовослужбовців

Проблема психологічного відновлення військовослужбовців після бойових травм у сучасній психології особистості виходить за межі суто клінічного підходу, орієнтованого на редукцію симптомів. В основі наукового дискурсу постає питання адаптивного потенціалу індивіда, що реалізується через механізми посттравматичного росту (ПТР). Феноменологія ПТР визначається як позитивна психологічна трансформація, що є результатом боротьби з кризовими життєвими

обставинами, які кидають виклик базовим когнітивним схемам особистості. Центральне місце у розумінні цих процесів посідає інтегративна модель Р. Тедескі та Л. Калхауна¹. Згідно з їхньою концепцією, травма виступає деструктивним чинником для «ілюзорного світу» безпеки, проте саме руйнація старих когнітивних структур стає передумовою для побудови більш стійкої та складної системи особистісних смислів.

Процес переходу від травми до росту не є автоматичним; він опосередковується механізмом навмисної румінації (*deliberate rumination*). На відміну від інтрузивних думок, які мають мимовільний та деструктивний характер, навмисна румінація спрямована на пошук сенсу, переоцінку цінностей та інтеграцію травматичного досвіду в особисту історію. У військовому контексті це означає переосмислення бойового досвіду не лише як втрати, а й як джерела унікальної життєвої мудрості².

Доповнюючи цей підхід, модель М. Горовиця акцентує на фазовості опрацювання інформації про травму. Його когнітивна теорія наголошує на тенденції психіки до завершення (*completion tendency*) – прагненні інтегрувати нову, стресову інформацію в існуючі моделі світу. Якщо інформація занадто суперечить досвіду, виникають механізми заперечення та інтрузії. ПТР у межах моделі Горовиця розглядається як вищий етап адаптації, де «завершення» супроводжується якісним ускладненням когнітивних структур (табл. 1).

Аналізуючи емпіричні аспекти ПТР, слід звернути увагу на роль **життєстійкості (*hardiness*)** та **саморуху особистості**. У дослідженнях ветеранів бойових дій виявлено, що рівень росту корелює не з відсутністю стресу, а з активним копінгом. Фактори, що детермінують ПТР, можна розділити на три групи: ендогенні (темперамент, оптимізм), екзогенні (соціальна підтримка, якість медичної допомоги) та змістовні (характер бойової травми, наявність моральної шкоди). Специфічною ознакою ПТР у військових є посилення міжособистісної близькості – так зване «фронтове братерство» часто стає фундаментом для відновлення довіри до світу.

¹ Tedeschi R. G., Shakespeare-Finch J., Taku K. *Posttraumatic Growth: Theory, Research, and Applications*. 2nd ed. New York : Routledge, 2021. 312 p. URL: <https://www.routledge.com/Posttraumatic-Growth-Theory-Research-and-Applications/Tedeschi-Shakespeare-Finch-Taku-Calhoun/p/book/9781138245136>

² Guez J., Levy-Gigi E. The Israel model of trauma and resilience: From VISERS to national programs. *Journal of Clinical Psychology*. 2022. Vol. 78, No. 4. P. 512–528. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jclp.23275>

**Динаміка формування ПТР через призму когнітивного
опрацювання**

Етап процесу	Психологічний зміст механізму	Прояв у військовослужбовців
Когнітивний дисонанс	Руйнація базових переконань про справедливість та безпеку.	Криза ідентичності після повернення з зони бойових дій.
Нав'язлива румінація	Мимовільні спогади, нічні жахи, висока тривожність.	Симптоматика ПТСР, постійне «прокручування» подій.
Соціальна підтримка	Вербалізація досвіду в безпечному середовищі.	Спілкування з побратимами, сімейна терапія.
Навмисна румінація	Свідоме конструювання нових життєвих цілей.	Пошук нових форм соціальної активності, волонтерство.
Трансформація	Вихід на новий рівень особистісного функціонування.	Зміцнення характеру, екзистенційна зрілість.

Особливої актуальності набуває впровадження інноваційних засобів підтримки ПТР, зокрема віртуальних реабілітаційних програм (VR)³. Технології віртуальної реальності створюють «безпечну проміжну реальність», де військовослужбовець може працювати з травмою без ризику повторної ретравматизації у неконтрольованому середовищі. VR-програми сприяють ПТР через кілька ключових функцій:

1. **Контрольована експозиція:** Дозволяє знизити рівень уникання, що є необхідною умовою для початку навмисної румінації.
2. **Навички регуляції:** Використання датчиків біокерованого зворотного зв'язку вчить контролювати фізіологічний стрес «тут і зараз».
3. **Когнітивна репетиція:** Моделювання позитивних сценаріїв майбутнього, що стимулює домен «нових можливостей» у структурі ПТР (табл. 2).

³ Reger G. M., Holloway K. M. Virtual Reality Exposure Therapy for Active Duty Military Personnel. *Current Psychiatry Reports*. 2023. Vol. 25, No. 3. P. 105–115. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11920-023-01410-y>

Таблиця 2

Порівняння традиційної терапії та VR-програм у контексті ПТР

Критерій	Традиційна психотерапія	VR-реабілітаційні програми
Занурення	Уявно-опосередковане (залежить від фантазії).	Повне сенсорне занурення (висока імерсивність).
Контроль	Обмежений суб'єктивним звітом пацієнта.	Об'єктивний моніторинг через БОС-датчики.
Безпека	Ризик раптового прориву афекту.	Градуальне, програмоване навантаження.
Стимуляція росту	Переважно через вербальний аналіз.	Через діяльнісний підхід та візуалізацію успіху.

Використання VR у системі психологічного відновлення дозволяє реалізувати принцип «навчання через досвід». Військовослужбовці, які проходять VR-тренінги, демонструють вищі показники саморефлексії та швидшу адаптацію до мирного життя. Це пов'язано з тим, що віртуальне середовище дозволяє експериментувати з різними стратегіями поведінки без соціальних наслідків. Таким чином, роль віртуальних програм полягає не лише у лікуванні ПТСР, а й у створенні когнітивної платформи для посттравматичного росту, де травма перетворюється на усвідомлений ресурс особистості.

Психологічне відновлення військовослужбовців – це не повернення до дотравматичного стану («status quo»), а вихід на новий рівень особистісної зрілості. Механізми ПТР, активовані через когнітивну перебудову та підтримані сучасними технологіями, забезпечують сталу адаптацію та психологічне благополуччя ветеранів. Розгляд ПТР як цільового орієнтира реабілітації дозволяє змінити фокус із «патоцентричного» на «ресурсоцентричний», що є критично важливим для збереження людського капіталу в умовах тривалого військового конфлікту⁴.

⁴ Tiarniyu M., Langton G. Posttraumatic Growth in Combat Veterans: A Meta-Analysis of Risk and Protective Factors. *Military Psychology*. 2021. Vol. 33, No. 2. P. 89–104. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08995605.2021.1874130>

2. Методологічні та прикладні виміри психологічного відновлення: від діагностики до віртуальної трансформації

Для глибокого розуміння механізмів психологічного відновлення необхідно звернутися до методологічного інструментарію, який дозволяє верифікувати наявність та інтенсивність посттравматичного росту. Основним інструментом у світовій практиці залишається «Опитувальник посттравматичного зростання» (Post-Traumatic Growth Inventory, PTGI) Р. Тедескі та Л. Калхауна (2021). Його валідність для військової вибірки зумовлена можливістю диференціювати не лише загальний показник росту, а й його окремі виміри. У контексті українських військовослужбовців методологія дослідження ПТР має поєднувати кількісні методи з якісним аналізом наративів, оскільки саме в особистих історіях бойового досвіду прихована динаміка переосмислення «Я-концепції».

Дослідження показують, що ПТР не є статичним станом, а являє собою континуум. Важливим методологічним аспектом є вивчення зв'язку між ПТР та когнітивною складністю особистості. Військовослужбовці з вищим рівнем когнітивної диференційованості здатні швидше перейти від фази інтрузії до фази конструктивного опрацювання травми. Це зумовлює необхідність включення в реабілітаційні програми вправ на розвиток системного мислення та емоційного інтелекту (табл. 3).

Таблиця 3

Структура факторів, що визначають динаміку ПТР у військовослужбовців

Група факторів	Конкретні показники	Вплив на процес відновлення
Претравматичні	Базовий рівень життєстійкості, тип темпераменту, освіта.	Визначають «порог» стійкості особистості до когнітивного дисонансу.
Перитравматичні	Інтенсивність бою, наявність поранень, втрата побратимів.	Формують обсяг травматичного матеріалу, що потребує опрацювання.
Посттравматичні	Наявність соціальної підтримки, доступ до VR-технологій, когнітивна стратегія.	Визначають вектор трансформації: у бік деградації (ПТСР) чи росту (ПТР).

Особливу увагу в межах психології особистості слід приділити феномену **моральної травми (moral injury)**, яка часто виникає у військових унаслідок дій, що суперечать їхнім глибинним етичним

переконанням. Модель Горовиця в цьому контексті допомагає зрозуміти, як почуття провини блокує процес «завершення» інтеграції досвіду. ПТР за таких умов можливий лише через механізм радикального прийняття та формування нових етичних орієнтирів, що часто описується як «екзистенційний прорив».

Впровадження віртуальних реабілітаційних програм дозволяє обійти захисні механізми психіки, які часто заважають традиційній бесіді з психологом. VR-середовище забезпечує «ефект присутності», який активує ті самі нейронні мережі, що були задіяні під час травматичної події, але в умовах повної безпеки. Це створює унікальне «терапевтичне вікно» для когнітивної реструктуризації⁵.

Для максимальної ефективності віртуальні програми повинні бути структуровані відповідно до доменів ПТР. Наприклад, для зміцнення міжособистісних стосунків використовуються VR-сценарії «спільного досвіду», де ветерани у віртуальному просторі виконують конструктивні завдання (будівництво, логістика), що відновлює довіру до соціальної взаємодії. Для усвідомлення власної сили застосовуються симуляції подолання перешкод, де фіксується прогрес у контролі над власним тілом та емоціями (табл. 4).

Таблиця 4

Специфікація VR-модулів для стимулювання ПТР

Назва модуля	Психологічна мета	Опис активності у VR
«Хронограф сенсу»	Когнітивна переоцінка минулого.	Перегляд візуалізованих ключових подій життя з позиції «спостерігача».
«Резонанс сили»	Зміцнення self-efficacy (самоефективності).	Виконання складних координаційних завдань із візуалізацією біометричних успіхів.
«Емпатійний простір»	Відновлення соціальних зв'язків.	Віртуальні групові сесії з аватарами, що дозволяють безпечно висловлювати емоції.
«Горизонт можливостей»	Проектування майбутнього.	Створення віртуальної моделі свого життя через 5 років, візуалізація цілей.

⁵ Bouchard S., Riva G. Virtual Reality for Mental Health: New Frontiers in Theory and Practice. Amsterdam : Elsevier, 2025. 540 p. URL: <https://www.elsevier.com/books/virtual-reality-for-mental-health/bouchard/978-0-12-820202-9>

Роль VR у сприянні ПТР також полягає в активації нейропластичності. Постійне тренування у віртуальних сценаріях сприяє формуванню нових нейронних зв'язків, що заміщують «травматичні шляхи» реакції на подразники. Це є біологічним підґрунтям для психологічного росту. Таким чином, віртуальні реабілітаційні програми виступають не просто як технічний засіб, а як високотехнологічний когнітивний протез, що допомагає особистості відновити цілісність після руйнівного впливу війни.

Інтеграція теоретичних моделей Тедескі-Калхауна та Горовиця з інноваційними методами цифрової терапії створює цілісну систему психологічного супроводу військовослужбовців. Такий підхід дозволяє не лише мінімізувати деструктивні наслідки бойової травми, а й забезпечити умови для перетворення болю на мудрість, а травми – на ресурс для подальшого особистісного та соціального розвитку.

3. Практична трансформація та прогностичні моделі посттравматичного росту: від клінічних кейсів до цифрових алгоритмів

Аналіз конкретних емпіричних кейсів українських військовослужбовців дозволяє виявити специфічні патерни посттравматичного росту, що формуються в умовах сучасної високотехнологічної та інтенсивної війни. Розглянемо випадок офіцера ЗСУ (позивний «Оріон», 34 роки), який отримав мінно-вибухову травму та втрату кінцівки. На початковому етапі реабілітації спостерігалася виражена депресивна симптоматика та когнітивне заперечення («світ перестав бути логічним»). Проте через залучення до VR-програм, де моделювалися ситуації успішного керування підрозділом у віртуальному просторі, розпочався процес трансформації. Ключовим моментом стало переосмислення ідентичності: від «інваліда війни» до «наставника з унікальним бойовим досвідом». У цьому кейсі ПТР проявився через домен «нові можливості» – суб'єкт розпочав розробку методичних рекомендацій для молодих командирів, що стало формою навмисної румінації.

Другий кейс стосується військовослужбовиці (позивний «Мавка», 28 років), яка пережила тривалий артилерійський обстріл та моральну травму. Її шлях до росту пролягав через домен «зміцнення стосунків». За допомогою VR-сесій, спрямованих на розвиток емпатії та безпечної відреагування гніву, вона змогла відновити комунікацію з сім'єю, що раніше здавалося їй неможливим через відчуття прірви між «тилом» та «фронтом». Ці приклади підтверджують, що ПТР не є відсутністю страждань, а є результатом їхнього активного перетворення.

Для наукової об'єктивізації процесу відновлення необхідно використовувати математичні моделі прогнозування ПТР. Можливість передбачити траєкторію розвитку особистості дозволяє персоналізувати реабілітаційний план. Прогнозування рівня ПТР може бути описано через багатокритеріальну функцію, де основними перемінними виступають показники життєстійкості, рівень соціальної підтримки та інтенсивність навмисної румінації.

Математично рівень посттравматичного росту G можна представити як інтегральну функцію від часу t та сукупності факторів:

$$G(t) = \int_{t_0}^T [w_1 R(t) + w_2 S(t) + w_3 D(t) - \lambda P(t)] dt$$

де:

$R(t)$ – коефіцієнт індивідуальної життєстійкості (Resilience);

$S(t)$ – рівень суб'єктивно сприйманої соціальної підтримки;

$D(t)$ – інтенсивність навмисної (deliberate) румінації;

$P(t)$ – рівень психопатологічних інтрузій (симптоми ПТСР);

$\omega_1, \omega_2, \omega_3$ – вагові коефіцієнти значущості кожного фактора для конкретної особистості;

λ – коефіцієнт інгібування росту через надмірний стрес.

Для практичного застосування у віртуальних реабілітаційних системах використовується модель логістичної регресії для визначення ймовірності P досягнення високого рівня росту:

$$P(G_{high}) = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \dots + \beta_n X_n)}}$$

Тут X_1 представляють вхідні параметри, такі як вік, тривалість перебування в зоні бойових дій та кількість пройдених VR-сесій. Така модель дозволяє системі автоматично коригувати складність віртуальних сценаріїв: якщо ймовірність росту знижується, програма перемикається з експозиційного режиму на ресурсний (майндфулнес та візуалізація спокою).

Розширюючи огляд світового досвіду, варто порівняти ізраїльську модель VISERS та американські протоколи за програмою «Comprehensive Soldier Fitness» (CSF) з українською практикою. Ізраїльський підхід базується на принципі «безперервності» (continuity) – психологічна допомога починається ще до травматичної події через інюкуляцію стресу. В Ізраїлі ПТР розглядається як частина національного етосу, що значно полегшує соціальну інтеграцію ветеранів. У США основний акцент робиться на технологічності:

програма «Bravemind», розроблена в Університеті Південної Каліфорнії, використовує VR для інтенсивної десенсибілізації, що створює фундамент для подальшого росту.

Українські реалії мають свої унікальні характеристики. На відміну від США, де ветеран повертається у мирне суспільство, український військовослужбовець часто повертається в умови постійної повітряної тривоги та загрози, що робить «завершення» травми за Горовищем складнішим. Проте саме цей чинник стимулює унікальний вид ПТР – колективний ріст нації. В українському контексті VR-реабілітація стає не просто методом лікування, а засобом збереження боєздатності та соціальної стабільності в умовах екзистенційної війни. Порівняно з Ізраїлем, в Україні більший фокус робиться на волонтерські та цифрові ініціативи, що дозволяє швидше впроваджувати інновації, такі як мобільні VR-комплекси безпосередньо в госпіталах⁶.

Використання математичних моделей у поєднанні з аналізом індивідуальних траєкторій (кейс-стаді) дозволяє стверджувати, що посттравматичний ріст є керованим процесом. Світовий досвід доводить, що за умови правильного поєднання людської підтримки та високотехнологічних інструментів, бойова травма може стати точкою опори для розвитку більш стійкої, свідомої та гуманістично орієнтованої особистості.

Розширюючи огляд світового досвіду, варто порівняти ізраїльську модель VISERS та американські протоколи за програмою «Comprehensive Soldier Fitness» (CSF) з українською практикою. Ізраїльський підхід базується на принципі «безперервності» (continuity) – психологічна допомога починається ще до травматичної події через інокуляцію стресу. В Ізраїлі ПТР розглядається як частина національного етосу, що значно полегшує соціальну інтеграцію ветеранів. У США основний акцент робиться на технологічності: програма «Bravemind», розроблена в Університеті Південної Каліфорнії, використовує VR для інтенсивної десенсибілізації, що створює фундамент для подальшого росту.

Українські реалії мають свої унікальні характеристики. На відміну від США, де ветеран повертається у мирне суспільство, український військовослужбовець часто повертається в умови постійної повітряної тривоги та загрози, що робить «завершення» травми за Горовищем складнішим. Проте саме цей чинник стимулює унікальний вид ПТР – колективний ріст нації. В українському контексті VR-реабілітація стає

⁶ Спеціальна підготовка та психологічне відновлення військовослужбовців в умовах бойових дій : монографія / за ред. В. М. Колеснікова. Київ : Наукова думка, 2025. 412 с. URL: <http://www.ndumka.kiev.ua/publications/monographs/2025/kolesnikov>

не просто методом лікування, а засобом збереження боєздатності та соціальної стабільності в умовах екзистенційної війни. Порівняно з Ізраїлем, в Україні більший фокус робиться на волонтерські та цифрові ініціативи, що дозволяє швидше впроваджувати інновації, такі як мобільні VR-комплекси безпосередньо в госпіталях.

Використання математичних моделей у поєднанні з аналізом індивідуальних траєкторій (кейс-стаді) дозволяє стверджувати, що посттравматичний ріст є керованим процесом. Світовий досвід доводить, що за умови правильного поєднання людської підтримки та високотехнологічних інструментів, бойова травма може стати точкою опори для розвитку більш стійкої, свідомої та гуманістично орієнтованої особистості.

Роль віртуальних реабілітаційних програм у сприянні посттравматичному росту

Віртуальна реальність (VR) як інструмент реабілітації відкриває нові горизонти для військових з ПТСР, сприяючи не лише зменшенню симптомів, але й ПТР. VR-експозиційна терапія (VRET) симулює травматичні сценарії в контрольованому середовищі, дозволяючи поступове звикання та когнітивну переробку. Дослідження серед ветеранів показують зниження ПТСР на 45%, з ростом у доменах особистої сили та нових можливостей, оскільки VR вчить контролю над страхом.

В Україні проекти, як “RELIFE VR” та «Шлях до спокою», інтегрують біосенсори для персоналізованої терапії, де сеанси тривають 15–25 хвилин і адаптуються до стану пацієнта⁷. Ці програми сприяють ПТР через майндфулнес-техніки, симуляцію безпечних середовищ та наративну реконструкцію. Наприклад, у проєкті Вишеградського фонду 80 ветеранів отримали допомогу, з покращенням росту на 19%. Комбінація VR з електростимуляцією мозку (як у Brown University) посилює ефект, сприяючи довготривалому росту.

VR як освітній інструмент інтегрується в сучасне середовище, де віртуальні симуляції розвивають стійкість, перетворюючи травму на зростання. Це робить VR ключовим для формування інноваційного освітнього простору в психології.

ВИСНОВКИ

Узагальнюючи результати дослідження, слід підкреслити, що психологічне відновлення військовослужбовців після бойових травм є

⁷ Comprehensive Soldier and Family Fitness (CSF2) : Program Evaluation Report. Washington, DC : Department of the Army, 2024. 84 p. URL: <https://www.army.mil/readinessandresilient/csf2>

нелінійним процесом, де посттравматичний ріст виступає вищою формою адаптації особистості. Аналіз актуальних теоретичних моделей та емпіричних даних свідчить, що успішна інтеграція травматичного досвіду можлива лише за умови активної когнітивної переробки, підкріпленої сучасною технологічною базою.

Використання віртуальних реабілітаційних програм дозволяє подолати бар'єр уникання та створити умови для «керованого зростання», де кожен етап відновлення підкріплюється об'єктивними даними моніторингу. Математичне прогнозування траєкторії ПТР дає змогу перейти від загальних протоколів до персоналізованої психологічної підтримки. Впровадження цих інновацій у систему реабілітації Збройних Сил України є необхідною умовою для формування психологічно стійкої та життєздатної ветеранської спільноти, здатної стати опорою для розвитку держави в повоєнний період.

Посттравматичний ріст у військовослужбовців після бойових травм є потужним механізмом трансформації особистості, описаним моделлю Тедескі та Калхауна. Він включає п'ять доменів змін і залежить від румінації, підтримки та ресурсів. VR-терапія, як інноваційний інструмент, не лише зменшує ПТСР, але й сприяє ПТР через безпечну експозицію. В Україні такі програми відкривають перспективи для ефективної реабілітації, сприяючи формуванню стійкого освітнього середовища.

АНОТАЦІЯ

У роботі проведено комплексний аналіз феномену посттравматичного росту (ПТР) як провідного механізму психологічного відновлення військовослужбовців. Базуючись на теоретичних моделях Р. Тедескі, Л. Калхауна та М. Горовиця, розкрито динаміку когнітивної перебудови особистості після бойової травми.

Особливу увагу приділено впровадженню інноваційних методів реабілітації з використанням технологій віртуальної реальності (VR). В Україні VR-проекти демонструють ефективність у реабілітації. Результати підкреслюють потенціал VR для інноваційного освітнього середовища. Загалом, ПТР трансформує травму в зростання, покращуючи адаптацію.

Запропоновано математичну модель прогнозування траєкторії ПТР, що дозволяє персоналізувати процес відновлення. Здійснено компаративний аналіз світового досвіду (США, Ізраїль) та визначено специфіку українського контексту в умовах повномасштабної агресії.

Література

1. Tedeschi R. G., Shakespeare-Finch J., Taku K. Posttraumatic Growth: Theory, Research, and Applications. *2nd ed. New York : Routledge*, 2021. 312 p. URL: <https://www.routledge.com/Posttraumatic-Growth-Theory-Research-and-Applications/Tedeschi-Shakespeare-Finch-Taku-Calhoun/p/book/9781138245136>
2. Guez J., Levy-Gigi E. The Israel model of trauma and resilience: From VISERS to national programs. *Journal of Clinical Psychology*. 2022. Vol. 78, No. 4. P. 512–528. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jclp.23275>
3. Reger G. M., Holloway K. M. Virtual Reality Exposure Therapy for Active Duty Military Personnel. *Current Psychiatry Reports*. 2023. Vol. 25, No. 3. P. 105–115. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11920-023-01410-y>
4. Tiamiyu M., Langton G. Posttraumatic Growth in Combat Veterans: A Meta-Analysis of Risk and Protective Factors. *Military Psychology*. 2021. Vol. 33, No. 2. P. 89–104. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08995605.2021.1874130>
5. Bouchard S., Riva G. Virtual Reality for Mental Health: New Frontiers in Theory and Practice. Amsterdam : Elsevier, 2025. 540 p. URL: <https://www.elsevier.com/books/virtual-reality-for-mental-health/bouchard/978-0-12-820202-9>
6. Спеціальна підготовка та психологічне відновлення військовослужбовців в умовах бойових дій : монографія / за ред. В. М. Колеснікова. Київ : Наукова думка, 2025. 412 с. URL: <http://www.ndumka.kiev.ua/publications/monographs/2025/kolesnikov>
7. Comprehensive Soldier and Family Fitness (CSF2) : Program Evaluation Report. Washington, DC : Department of the Army, 2024. 84 p. URL: <https://www.army.mil/readyandresilient/csf2>

Information about the author:

Fedorenko Yuliia Andriivna,

lieutenant colonel, student at the Department of Military Psychology,
Institute of Strategic Communications,
National Defense University of Ukraine,
Ministry of Defense of Ukraine
30 Povitryaniy Sil Ave., Kyiv, 03049, Ukraine
<https://orcid.org/0009-0008-4705-2496>

ВИКОРИСТАННЯ ПРАЛІСІВ ЯК ОСВІТНЬОГО РЕСУРСУ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГО-ПРИРОДНИЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Фекета І. Ю.

ВСТУП

У сучасному освітньому просторі України відбувається переорієнтація навчальних підходів, за якої пріоритетом стає не просте накопичення знань, а розвиток у здобувачів освіти сукупності ключових життєвих компетентностей. Особливої значущості цей процес набуває у сфері природничої освіти, де важливим є формування цілісного бачення навколишнього середовища та виховання ціннісного й емоційного ставлення до природи.

У межах України, зокрема в Карпатському регіоні, важливим і унікальним ресурсом для реалізації окреслених завдань виступають праліси – природні екосистеми, що збереглися у майже недоторканому стані та слугують еталонами природного середовища. Використання пралісів як освітнього середовища дає змогу не лише наочно ілюструвати природні процеси, а й сприяє формуванню екологічної свідомості на основі об'єктів Світової спадщини ЮНЕСКО¹. Разом із тим, попри значний освітній потенціал цих територій, методичні засади їх використання в системі шкільної, позашкільної та передвищої освіти потребують подальшого науково-методичного опрацювання.

Інтегрування пралісів Карпатського регіону в освітній простір набуває особливої значущості в умовах реалізації сучасних освітніх реформ. Зростання загроз для біорізноманіття зумовлює необхідність формування покоління, спроможного усвідомлювати цінність природної спадщини та виявляти відповідальне ставлення до збереження природних екосистем. У цьому зв'язку вивчення й розроблення методичних підходів до використання пралісів як освітнього ресурсу постає важливим чинником підвищення ефективності природничої освіти та забезпечення сталого розвитку регіону.

Тому праліси, які зберегли автентичний природний стан і мають високий пізнавальний, виховний потенціал на відміну від штучно створених дидактичних засобів, забезпечують безпосередній контакт

¹ Букові праліси – Світова спадщина ЮНЕСКО. *Ужанський національний природний парк*. URL: <https://uzhanskyipark.in.ua/location/bukovi-pralisy-svitova-spadshchyna-yunesko/>.

із природними процесами та екосистемами². Їх використання в освітньому процесі створює умови для формування природничої компетентності, а відтак доцільним є аналіз освітнього потенціалу пралісів як багатофункціонального ресурсу природничої освіти.

1. Концептуальні основи формування природничої компетентності здобувачів освіти

Рівень освіченості особистості в умовах сучасного суспільства визначається не стільки обсягом засвоєної інформації чи її енциклопедичністю, скільки здатністю ефективно розв'язувати завдання різного ступеня складності на основі набутих знань і досвіду. У межах компетентнісного підходу освіта розглядається як процес формування спроможності особистості продуктивно застосовувати знання у практичних ситуаціях. Водночас компетентнісний підхід не заперечує значущості знань, а зміщує акцент на їх цілеспрямоване та результативне використання, що зумовлює його визначення як базового у системі підготовки майбутніх фахівців³.

Даний підхід спрямований не лише на трансляцію знань, умінь і навичок від викладача до здобувача освіти, а насамперед на формування професійної компетентності особистості. Його реалізація передбачає впровадження сучасних освітніх технологій, розвиток рефлексивних умінь, а також активне залучення здобувачів освіти до самостійного використання професійних знань і навичок у практичній діяльності.

Компетентнісний підхід орієнтує освітній процес на формування інтегрованої системи компетентностей, що охоплює знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації та інші складові, необхідні для успішної майбутньої професійної діяльності фахівців⁴. Водночас науковці підкреслюють, що традиційна модель освіти була зосереджена переважно на накопиченні знань, умінь і навичок, що зумовлювало домінування знаннєвого підходу. За таких умов знання виступали самоціллю, тоді як їх практичне застосування часто залишається поза межами освітньої діяльності.

² Букові праліси Карпат – об'єкт спадщини ЮНЕСКО. Юридичний підхід до екологічної проблеми. *LexInform: Правові та юридичні новини, юридична практика, коментарі*. URL: <https://lexinform.com.ua/vukraini/bukovi-pralisy-karpat-ob-yekt-spadshhyny-yunesko-yurydychnyj-pidhiddo-ekologichnoyi-problemy/>

³ Носаченко В. М. Удосконалення освітніх програм спеціальності «Середня освіта (Географія)» як чинник безперервного професійного розвитку майбутніх учителів географії. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 2024. №10. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13852287>

⁴ Рудь М. Компетентнісний підхід в освіті. *Вісник Львів. Ун-ту. Серія: Педагогіка*. 2006. № 21(1). С. 73–82. URL: <https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/viewFile/5979/5990>

Нині компетентнісний підхід, головною метою якого є формування здатності молодого покоління до ефективної та відповідальної діяльності на засадах загальнолюдських морально-етичних цінностей, набуває широкого поширення у світовому освітньому просторі. Відповідно до компетентнісної концепції ЮНЕСКО, стратегічними орієнтирами розвитку національних систем освіти визначено такі ключові завдання: «навчитися жити разом», «навчитися пізнавати», «навчитися діяти» та «навчитися бути». Саме ці чотири напрями відображають сукупність життєво необхідних компетентностей, на формування яких має бути спрямована сучасна освіта.

До ключових компетентностей належать:

- компетентності у сфері самоосвіти та особистісного розвитку;
- полікультурна компетентність;
- інформаційна та комунікативна компетентності;
- компетентності у сфері раціональної й продуктивної діяльності.

Згідно з сучасними педагогічними підходами, процес формування компетентностей ґрунтується на орієнтації навчально-виховної діяльності на досягнення чітко визначених результатів, представлених взаємопов'язаними та ієрархічно структурованими ключовою, галузевою і предметною компетентностями. Конкретизація ключових компетентностей здійснюється з урахуванням змісту освітніх галузей і навчальних дисциплін на кожному етапі здобуття освіти. При цьому беруться до уваги основні завдання загальної середньої освіти, структура соціального й особистісного досвіду здобувачів освіти, а також провідні види їхньої діяльності. Такий підхід забезпечує умови для практичного застосування знань і вмінь у повсякденному житті, формування життєвих навичок і набуття практичного досвіду в умовах сучасного суспільства.

До базових компетентностей науковці відносять⁵: ціннісно-смыслову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудову та компетентність особистісного саморозвитку.

У межах даного дослідження особливе значення має визначення поняття «природнича компетентність». Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, природнича компетентність (або компетентність у галузі природничих наук, техніки і технологій) трактується як здатність і готовність особистості застосовувати наукові знання та методи для пояснення природних явищ, виявлення наукових проблем, формулювання обґрунтованих висновків і прийняття

⁵ Біляк О. Б. Поняття «географічна компетентність». *Освітні й наукові виміри географії та туризму*: матер. всеукраїн. наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю м. Полтава, 17 квіт. 2024 р. Полтава, 2024. С. 20–23.

відповідальних рішень щодо природи, технологій та їх впливу на людину й суспільство.

У Державному стандарті базової середньої освіти окреслено десять ключових компетентностей Нової української школи, серед яких провідну роль відіграє компетентність у галузі природничих наук⁶. Вона трактується як сформоване наукове розуміння природних процесів і сучасних технологій, здатність застосовувати їх у практичній діяльності, розвиток наукового світогляду, набуття досвіду дослідницької діяльності щодо навколишнього середовища, усвідомлення наслідків антропогенного впливу та відповідальності за них. Природнича компетентність також передбачає розвиток допитливості, прагнення до пошуку нових ідей, уміння спостерігати, досліджувати, висувати гіпотези та формулювати висновки на основі експериментальної діяльності, а також пізнання себе і довкілля через дослідження.

Загалом система компетентностей відображає суспільний запит на підготовку активних і відповідальних громадян, здатних до практичної діяльності. Їх впровадження в освітній процес сприяє подоланню типової для української школи проблеми, за якої високий рівень теоретичних знань не завжди супроводжується вмінням застосовувати їх у реальних життєвих ситуаціях. Оскільки компетентність нерозривно пов'язана з досвідом практичного використання знань, під час проєктування освітнього процесу доцільно враховувати не лише обсяг засвоєної інформації, а й рівень сформованості в здобувачів освіти здатності застосовувати її на практиці.

Випускник сучасного закладу загальної середньої освіти має бути патріотом і носієм української культури, володіти державною мовою, виявляти готовність до самоосвіти, підприємницької діяльності та ініціативності, а також уміти користуватися досягненнями науки й техніки. Сучасне суспільство потребує громадян-інноваторів, здатних генерувати нові ідеї, розвивати технологічне середовище та бути конкурентоспроможними на ринку праці. Важливими наскрізними завданнями освітнього процесу є підтримка пізнавальної активності, демонстрація практичної значущості науки та формування наукового мислення.

Формування природничої компетентності розглядається як один із ключових напрямів модернізації освітньої системи та відповідь на суспільний запит щодо підготовки молоді до діяльності в умовах наукоємної економіки. У 2020 році Кабінетом Міністрів України була схвалена Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-

⁶ Державний стандарт базової середньої освіти URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti>

освіти), реалізація якої запланована до 2027 року⁷. Основною метою цього документа є оновлення змісту освіти, впровадження STEM-підходів на всіх рівнях навчання, а також розвиток співпраці з роботодавцями й науковими установами. STEM-освіта базується на принципах особистісно орієнтованого навчання, систематичного оновлення знань відповідно до досягнень науки та актуальних потреб ринку праці.

Відповідно до положень Державного стандарту, основною метою природничої освітньої галузі є формування особистості, яка виявляє пізнавальну активність, усвідомлює закономірності функціонування живої й неживої природи та володіє базовими дослідницькими вміннями. Здобувачі освіти мають сформувати цілісне уявлення про наукову картину світу, уміти оцінювати наслідки антропогенної діяльності для довкілля, а також аналізувати вплив науки й техніки на забезпечення сталого розвитку суспільства. Документом визначено обов'язкові результати навчання, зокрема пізнання природи через дослідницьку діяльність, вміння опрацьовувати й презентувати інформацію, розуміння закономірностей природних процесів і значення науки в житті людини, розвиток наукового мислення та набуття досвіду розв'язання проблемних ситуацій.

У Державному стандарті базової середньої освіти відмовлено від традиційного предметного поділу, натомість виокремлено освітні галузі, кожна з яких має потенціал для формування ключових і предметних компетентностей. У цьому контексті природничі компетентності визначається як здатність пояснювати взаємозв'язок людини з довкіллям, оцінювати вплив технологічного розвитку та наукових відкриттів на суспільні процеси, а також формувати відповідні ціннісні орієнтації, зокрема інтерес до науки, усвідомлення значущості природних ресурсів і необхідності їх раціонального використання.

У 2021 році Міністерством освіти і науки України було затверджено план заходів щодо реалізації Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), який передбачає створення STEM-центрів і лабораторій, а також модернізацію навчальних кабінетів шляхом їх оснащення сучасним обладнанням. Реалізація зазначених заходів сприятиме формуванню в учнів умінь здійснювати вимірювання, аналізувати результати досліджень, класифікувати явища, пояснювати процеси науковою мовою, виявляти дослідницькі проблеми, працювати індивідуально та в групах, а також презентувати результати власної науково-дослідної діяльності. Такий підхід стимулює розвиток

⁷ Алексеева С. В. Ключові компетентності середньої загальної освіти: компетентність у галузі природничих наук. *Проблеми сучасного підручника*. 2023. № 30. С. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-3-5-11>

допитливості, критичного мислення, пізнавального інтересу до науки й відповідального ставлення до природи.

Компонентну структуру природничої компетентності здобувачів освіти доцільно розглядати як цілісну систему взаємопов'язаних складових. Передусім це передбачає ґрунтовне засвоєння предметних знань з урахуванням їх інтегративного характеру, сформованість умінь аналізувати інформацію, аргументовано відстоювати власну позицію та застосовувати знання у процесі розв'язання навчальних завдань⁸. У ході опанування природничих дисциплін учні й студенти набувають умінь аналізувати й структурувати навчальний матеріал, формувати висновки, працювати з природними об'єктами, здійснювати пошук, відбір і систематизацію інформації.

Зазначену позицію підтверджує твердження про те, що фахові, зокрема географічні, знання та вміння в структурі освіти відповідно до принципів компетентнісного підходу виконують передусім орієнтувальну функцію та слугують підґрунтям для формування інших компетентностей. Водночас ключова проблема сучасної освіти полягає не стільки у недостатньому рівні теоретичної підготовки випускників закладів вищої освіти, який іноді не повною мірою відповідає суспільним запитам, скільки у відсутності в них належного досвіду інтеграції та практичного застосування знань у процесі ухвалення рішень.

У цьому контексті особливої актуальності набуває формування в здобувачів освіти здатності до навчання впродовж життя, тобто уміння вчитися. Це передбачає розвиток пізнавальної активності, уміння визначати мету діяльності, здійснювати аналіз, рефлексію та самооцінку у взаємодії з навколишнім середовищем, а також застосовувати ефективні прийоми навчально-пізнавальної діяльності в освітньому процесі.

Формування нових компетентностей значною мірою забезпечується використанням компетентнісно орієнтованих завдань, призначення яких полягає не лише в опануванні нової інформації, а насамперед у розвитку практичних умінь і навичок, необхідних здобувачам освіти для подальшої професійної та життєвої діяльності.

Компетентнісно орієнтовані завдання вирізняються низкою характерних ознак:

1. Орієнтація на розвиток умінь і навичок, зокрема аналітичного та критичного мислення, комунікативної взаємодії та співпраці.

⁸ Граматик Н. Професійна підготовка майбутніх бакалаврів природничих наук: структурно-компонентний склад предметної компетентності з біології. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2020. № 3(132). С. 198–210. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-3-23>

2. Міждисциплінарна інтеграція, що передбачає поєднання знань із різних освітніх галузей і сприяє усвідомленню їх практичної значущості в реальних життєвих ситуаціях. Застосування інтегрованих завдань забезпечує комплексне бачення проблем, формування цілісного світосприйняття, розвиток логічного мислення й творчих здібностей, а також підвищення рівня наукових знань.

3. Практична спрямованість, оскільки такі завдання моделюють реальні ситуації, з якими здобувачі освіти можуть стикатися у повсякденному житті.

4. Активна позиція здобувачів освіти, що передбачає самостійний пошук способів розв'язання проблем і залучення до активної пізнавальної діяльності.

5. Результативна орієнтація, яка полягає у досягненні конкретного навчального результату.

6. Сприяння особистісному розвитку, що виявляється у формуванні адекватної самооцінки, відповідальності та здатності до самовдосконалення.

За рівнем складності компетентісно орієнтовані завдання поділяють на три рівні: перший – «відтворення», другий – «встановлення зв'язків», третій – «творчий».

Перший рівень – «відтворення» – передбачає відтворення фактів, використання відомих способів діяльності та виконання стандартних обчислень. На цьому етапі здобувачі освіти застосовують базові знання в типових, чітко окреслених ситуаціях, розв'язують однокрокові текстові задачі, оперують простими алгебраїчними залежностями, користуються усталеною системою позначень, читають і інтерпретують інформацію, подану у вигляді таблиць, графіків, карт або шкал.

Другий рівень – «встановлення зв'язків» – передбачає інтеграцію знань із різних тем і розділів для розв'язання поставлених завдань. Здобувачі освіти здатні застосовувати знання в змінених умовах, систематизувати й співвідносити інформацію, виконувати обчислення та розв'язувати багатокрокові текстові задачі.

Третій, «творчий», рівень пов'язаний із виконанням завдань, що потребують узагальнення, логічних міркувань і творчого підходу. На цьому етапі здобувачі освіти виявляють здатність до пошуку нестандартних рішень, формулювання узагальнень та аргументованих висновків на основі вихідних даних. Важливою умовою є самостійне визначення проблеми, побудова відповідної моделі, розв'язання завдання із застосуванням математичних і логічних узагальнень, а також інтерпретація отриманих результатів з урахуванням конкретного контексту.

Отже, компетентнісний підхід зміщує акцент з енциклопедичності знань на здатність особистості результативно використовувати їх для розв'язання практичних і професійних завдань. Природнича компетентність у межах державних стандартів і концепції STEM-освіти визначається як комплекс наукового світогляду, дослідницьких умінь і відповідальних ціннісних орієнтацій щодо довкілля та технологічного розвитку. Формування компетентностей передбачає орієнтацію освітнього процесу на чітко визначені результати та інтеграцію ключових, галузевих і предметних складових. Важливим чинником підвищення якості підготовки є розвиток уміння вчитися впродовж життя, що забезпечує самоосвіту, рефлексію та здатність до самовдосконалення. Ефективному становленню компетентностей сприяють компетентісно орієнтовані завдання різних рівнів складності, які моделюють реальні ситуації та формують досвід ухвалення обґрунтованих рішень.

2. Природне середовище пралісів як освітній ресурс

На відміну від традиційних дидактичних засобів, зокрема шкільних підручників, цифрових моделей або типових господарських лісів, що зазнали значного антропогенного впливу й використовуються у практиці лісокористування, праліси як об'єкти Світової природної спадщини ЮНЕСКО вирізняються винятковим дидактичним та аксіологічним потенціалом. Їхня освітня цінність полягає у здатності комплексно забезпечувати формування всіх основних складових природничої компетентності⁹.

Зокрема, у процесі навчання реалізується знаннєвий (когнітивний) компонент, що передбачає засвоєння фундаментальних наукових понять і закономірностей, таких як біогеоценоз, ландшафтна структура та біогеохімічні цикли. Водночас формується діяльнісний (практичний) компонент, який виявляється у розвитку дослідницьких умінь і навичок, зокрема виконанні таксаційних вимірювань, геоботанічних описів і картографуванні територій. Не менш важливим є ціннісний (аксіологічний) компонент, що забезпечує формування екологічної свідомості, усвідомлення ролі пралісів у підтриманні біосферної рівноваги та відповідального ставлення до використання природних ресурсів.

У цьому контексті праліс розглядається не лише як об'єкт пізнання чи допоміжний ілюстративний матеріал, а як повноцінне освітнє середовище та активний інструмент навчання, що забезпечує інтеграцію

⁹ Манько А., Войтків П., Наконечний Ю. Праліси як еколого-освітній і науково-пізнавальний об'єкт Українських Карпат. *Вісник Львівського університету. Серія географічна* 2019. № 53. С. 210–219. URL: <https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/geography/article/viewFile/10668/10856>

природничих знань у реальному природному просторі. Він поєднує еколого-освітню та науково-пізнавальну функції, оскільки в його межах збережені автентичні, не порушені компоненти довкілля, які водночас є складовою культурної спадщини регіону.

Праліси доцільно інтерпретувати як своєрідну «живу лабораторію» або «природний підручник», у межах якого абстрактні екологічні поняття набувають конкретного й наочного змісту. Так, поняття екосистеми перестає бути лише теоретичною конструкцією, адже здобувачі освіти можуть безпосередньо спостерігати взаємодію біотичних компонентів (рослин, тварин, мікроорганізмів) з абіотичними чинниками (грунтами, кліматом, рельєфом, гідрологічними умовами). Кругообіг речовин стає зрозумілим завдяки спостереженню за процесами розкладання повалених дерев редуцентами – грибами й бактеріями, що забезпечують формування поживного середовища для наступних поколінь рослин. Аналогічно, явища конкуренції та природного добору наочно проявляються у боротьбі молодих дерев за світло, простір і ресурси¹⁰.

Крім того, праліси формують сприятливе освітнє середовище для реалізації дослідницького навчання (Inquiry-Based Learning)¹¹. У межах цього підходу здобувачі освіти залучаються до активної пізнавальної діяльності, у якій дослідження виступає основним механізмом засвоєння знань. Навчальний матеріал не подається в готовому вигляді, а опановується в результаті самостійної взаємодії з реальними природними об'єктами або їх моделями. Дослідницька діяльність охоплює постановку проблемних запитань, висування гіпотез, збирання емпіричних даних, їх аналіз та інтерпретацію, формулювання висновків і колективне обговорення результатів, що сприяє розвитку критичного мислення та комунікативної компетентності. Таким чином, освітній процес набуває ознак Inquiry-Based Learning, у межах якого здобувач освіти виступає активним суб'єктом пізнання, а не пасивним споживачем інформації.

Праліс не лише слугує джерелом відповідей, а й стимулює виникнення нових дослідницьких запитань, зокрема щодо причин наявності значної кількості повалених дерев, відмінностей у поширенні мохів на стовбурах або складу організмів, що мешкають під корою старовікових дерев. У процесі пошуку відповідей здобувачі освіти

¹⁰ Збереження пралісів та інших старовікових лісів – Приорієнтовані рішення – Платформа WWF Україна. *Приорієнтовані рішення Платформа WWF Україна*. URL: <https://nbs.wwf.ua/methodology/zbereshennia-pralisiv-ta-inshykhstarovikovykh-lisiv/>.

¹¹ Вембер В. П. Використання екосистеми Go-Lab для організації дослідницького навчання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2018. № 2 (5). С. 39–48. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26045/1/V_Vember_VOESSU_4_2018_FITU.pdf

опановують базові наукові вміння, такі як спостереження, формулювання гіпотез, планування експериментів, збирання та аналіз даних. Практичні дії, зокрема вимірювання кислотності ґрунту, облік видового складу на пробних площах чи картографування територій із використанням GPS-технологій, сприяють формуванню діяльнісного компонента природничої компетентності в автентичних умовах.

Вагомим є також потенціал міжпредметної інтеграції. Праліс доцільно розглядати як природний STEM-простір, у межах якого органічно поєднуються біологія, географія, хімія, фізика та математика¹². У процесі навчання здобувачі освіти можуть досліджувати біорізноманіття та трофічні зв'язки (біологія), аналізувати мікрокліматичні особливості й рельєф території (географія), вивчати хімічні процеси в ґрунтах і воді (хімія), вимірювати рівень освітленості у різних ярусах лісу (фізика), а також здійснювати розрахунки біомаси або щільності популяцій (математика). Така міждисциплінарна інтеграція забезпечує цілісність знань і сприяє формуванню системного наукового мислення.

Праліс слід розглядати не лише як унікальний природний феномен, а як багатофункціональний освітній простір, що поєднує риси науково-дослідної лабораторії, ефективного дидактичного засобу та ціннісного орієнтира. У його межах географічні, біологічні та екологічні знання інтегруються в цілісну систему, забезпечуючи формування комплексного уявлення про природне середовище.

Поряд із навчально-пізнавальною функцією праліси характеризуються значним аксіологічним потенціалом, оскільки сприяють становленню стійкого емоційно-ціннісного зв'язку здобувачів освіти з природою. Безпосередня взаємодія з віковими деревами, вік яких перевищує кілька століть, а також із саморегульованими екосистемами, що функціонують без антропогенного втручання, викликає глибокий емоційний відгук. Саме цей досвід стає потужним мотиваційним чинником навчальної діяльності та екологічно відповідальної поведінки, істотно перевершуючи вплив абстрактної інформації, поданої в традиційних освітніх джерелах.

Важливим наслідком такого освітнього досвіду є трансформація світоглядних орієнтацій – перехід від антропоцентричної парадигми, у межах якої природа сприймається як ресурс для задоволення людських потреб, до екоцентричної, що визнає її самодостатню цінність. Якщо господарські ліси переважно асоціюються з економічною доцільністю, то праліси демонструють здатність природних систем до саморегуляції та внутрішньої рівноваги без участі людини.

¹² Пугач А. С., Корнус О. Г. Впровадження STEM-освіти на уроках географії. *Наукові записки СумДПУ імені А.С.Макаренка. Географічні науки*. 2018. № 9. С. 225.

У результаті в здобувачів освіти формується ставлення до природи не як до об'єкта експлуатації, а як до суб'єкта, що потребує дбайливого ставлення та охорони¹³.

Додатково праліси відіграють важливу роль у формуванні почуття особистої та громадянської відповідальності. Для школярів і студентів Закарпатського регіону вони постають не абстрактним природним явищем, а складовою локальної ідентичності й культурного ландшафту. Усвідомлення статусу карпатських пралісів як об'єктів Світової природної спадщини ЮНЕСКО надає цьому досвіду глобального виміру. У здобувачів освіти формується відчуття причетності до збереження унікальної природної спадщини – як на рівні місцевої громади, так і в контексті світової спільноти, що є підґрунтям ціннісного компонента природничої компетентності, заснованого на екологічній свідомості та громадянській відповідальності¹⁴.

Отже, праліси виступають не лише об'єктами природної спадщини, а й ефективним освітнім середовищем, що поєднує навчальні, дослідницькі та ціннісно-виховні функції. Їх використання в освітньому процесі сприяє формуванню всіх компонентів природничої компетентності – когнітивного, діяльнісного та аксіологічного. Праліси створюють сприятливі умови для реалізації дослідницького навчання та міжпредметної інтеграції в межах STEM-підходу. Безпосередня взаємодія з автентичними природними екосистемами забезпечує глибоке емоційно-ціннісне залучення здобувачів освіти та формує екологічну свідомість. Таким чином, використання пралісів як освітнього ресурсу є важливим чинником модернізації природничої освіти та формування відповідального ставлення до збереження природної спадщини.

3. Модель використання пралісів як освітнього ресурсу

Наукове обґрунтування та проектування методичної системи потребує цілеспрямованого вибору й адаптації педагогічної моделі, яка слугуватиме її концептуальною основою. У сучасній дидактиці географії та природничих дисциплін представлено низку моделей

¹³ Фекета І.Ю., Славик Р.В., Лета В.В. Формування екологічної свідомості у студентів географічних спеціальностей: виклики та перспективи. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 48. Т. 2. С. 178–182. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.35>

¹⁴ Волощук І. Від опису екосистем до дослідження екологічних процесів. *Букові праліси та давні букові ліси Європи: проблеми збереження та сталого використання* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Рахів, 16–22 вересня 2013 р. Ужгород, 2013. С. 53–58.

організації освітнього процесу, кожна з яких має власні методичні переваги та можливості застосування¹⁵.

Насамперед, компетентнісна модель орієнтована на досягнення запланованих результатів навчання у вигляді сформованих компетентностей і реалізується шляхом зворотного проєктування, що передбачає визначення комплексу умінь і дій, якими повинен оволодіти здобувач освіти.

Діяльнісна модель, розроблена в межах теорії діяльності, розглядає навчання як активну та цілеспрямовану діяльність учня – навчально-пізнавальну, дослідницьку або проєктну, у процесі якої знання формуються через їх безпосереднє практичне застосування.

Конструктивістська модель базується на положенні, згідно з яким знання не передаються в готовому вигляді, а конструюються самим здобувачем освіти в ході активної взаємодії з освітнім середовищем. Саме цей підхід лежить в основі дослідницького навчання (Inquiry-Based Science Education, IBSE), яке є особливо результативним у контексті польових досліджень¹⁶.

Особистісно орієнтована модель акцентує увагу на здобувачеві освіти як центральному суб'єкті навчального процесу, враховуючи його індивідуальні освітні потреби, ціннісні орієнтації та особистісні траєкторії розвитку.

Кожна з розглянутих моделей зосереджується на окремих аспектах освітнього процесу – результатах навчання, діяльності, способах пізнання або особистісному розвитку учня. Водночас для побудови цілісної, керованої та, що є принципово важливим, діагностованої методичної системи, придатної до практичного використання вчителем, найбільш доцільним є застосування структурно-функціонального підходу.

Походячи із засад системного аналізу, структурно-функціональний підхід дає змогу розглядати педагогічний процес як упорядковану систему, що характеризується наявністю структури – сукупності взаємопов'язаних компонентів (у межах даного дослідження – цільового, змістового, процесуального та результативно-діагностичного блоків), а також чітко визначених функцій кожного з них у досягненні загальної освітньої мети.

Перевага застосування структурно-функціональної моделі в даному дослідженні полягає у забезпеченні логічної послідовності проєктування

¹⁵ Мартинець Л.А. Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посібник. 2-е вид., Вінниця : ДонНУ, 2015. 102 с.

¹⁶ Суріна Г. Культурно-історична теорія психіки людини Л.С. Виготського як підґрунтя діяльнісного підходу сучасної української педагогіки. *Дитина... як зоряний світ і наша планета* : тези доповідей педагогічних читань до 125-річчя Лева Виготського м. Миколаїв, 25 листопада 2021 р. Миколаїв, 2022. С. 18–22.

методичної системи та збереженні цілісності всіх її елементів – від формулювання цілей навчання до добору інструментарію оцінювання результатів. Крім того, використання системної моделі сприяє формуванню в здобувачів освіти системного мислення, зокрема усвідомленню пралісу як складної багатокомпонентної геосистеми. Такий підхід є методологічно виваженим, внутрішньо узгодженим і науково обґрунтованим.

Запропонована модель не є довільним поєднанням дидактичних елементів, а спирається на ґрунтовну теоретичну основу, сформовану п'ятьма взаємопов'язаними методологічними принципами, що визначають логіку її побудови та функціонування¹⁷.

Структурно-функціональна модель не протиставляється іншим педагогічним методам, а, навпаки, інтегрує їх у цілісну систему, виконуючи функцію своєрідного «каркаса», який наповнюється відповідним змістом¹⁸. Зокрема, у цільовому блоці реалізуються компетентісно зорієнтовані освітні цілі; у процесуальному блоці застосовуються конструктивістські та діяльнісні методи навчання, серед яких дослідницьке навчання (IBSE), польові дослідження й проєктна діяльність; у ціннісно-мотиваційному компоненті моделі акцент робиться на особистісно орієнтованих установках.

Запропонована модель має чітко вибудовану чотириблокову структуру, що ґрунтується на класичній дидактичній схемі, апробованій теорією та практикою освіти. До її складу входять цільовий, змістовий, процесуальний і результативно-діагностичний блоки. Зазначені компоненти функціонують не ізольовано, а перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємозалежності. Модифікація будь-якого з блоків, зокрема уточнення цілей навчання, зумовлює відповідні зміни змісту, методів і критеріїв оцінювання, що забезпечує цілісність, узгодженість і логічну завершеність усієї методичної системи.

Цільовий блок структурно-функціональної моделі. Цільовий блок є вихідним і системоутворювальним елементом запропонованої педагогічної моделі, оскільки саме в його межах визначається стратегічна спрямованість організації освітнього процесу. Він відображає як суспільний, так і індивідуально-особистісний запит щодо очікуваних

¹⁷ Федоруц М. В. Структурно-функціональна модель формування соціальної компетентності старшокласників засобами неформальної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2019. № 2(45). С. 217–222. URL <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/24927>

¹⁸ Мельник Ю. Структурно-функціональна модель реалізації прикладної спрямованості шкільної природничої освіти. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. м. Кропивницький, 13 – 28 червня 2022р. Кропивницький, 2022. С. 183–185.

результатів навчання та слугує орієнтиром для всієї методичної системи. У цьому блоці формулюються відповіді на базові дидактичні запитання: «З якою метою здійснюється навчання?» і «Якими якостями повинен характеризуватися випускник?». Чітке окреслення інтегративної мети й конкретних освітніх завдань створює логічне підґрунтя для відбору змісту навчання, вибору методів і проєктування інструментарію діагностики результатів.

Загальною метою запропонованої моделі є формування високого рівня природничої компетентності здобувачів освіти як інтегративної характеристики особистості. Вона ґрунтується на системних географічних знаннях про пралісові геосистеми, сформованих умінь виконання польових географічних досліджень і застосування ГІС-аналізу, а також на екоцентричній ціннісній основі, що забезпечує готовність до усвідомленої проєкологічної поведінки.

Досягнення зазначеної мети потребує її деталізації через систему конкретних педагогічних завдань. У межах компетентнісного підходу природнича компетентність розглядається як інтегрована якість особистості, що формується у процесі взаємодії кількох взаємопов'язаних складових. У зв'язку з цим ключові завдання методики спрямовані на цілеспрямоване, системне та паралельне формування когнітивного, операційно-діяльнісного й ціннісно-мотиваційного компонентів. Далі подано змістову характеристику роботи з розвитку кожної з цих складових.

Когнітивний компонент охоплює систему знань, їх усвідомлення та розвиток просторово-системного мислення. Зміст знань має географічну спрямованість і стосується пралісових екосистем, при цьому вони поділяються на фактологічні та концептуальні. Фактологічний рівень передбачає опанування базової термінології (праліс, геосистема, ландшафт, біогеоценоз, висотна пояснасть, ґрунтоутворення, гідрологічний режим тощо). Концептуальні знання забезпечують глибоке розуміння пралісу як складної ландшафтної системи з вираженою вертикальною ярусністю та горизонтальною мозаїчністю, усвідомлення чинників просторової диференціації (експозиції схилів, висотної пояснасті), а також ролі пралісових екосистем у біогеохімічних циклах (вуглецю, азоту) й регуляції водного режиму. Екосистемне мислення проявляється в усвідомленні пралісу як саморегульованої природної системи, розумінні процесів ґрунтоутворення, екологічної стійкості та трофічних зв'язків, а також у здатності відрізнити природні ландшафти від антропогенно трансформованих. Просторове мислення та порівняльний аналіз передбачають уміння науково обґрунтовано

зіставляти пралісові екосистеми з трансформованими ландшафтами за такими параметрами, як структура, продуктивність і стійкість.

Операційно-діяльнісний компонент включає систему практичних умінь, навичок і дій. У межах дослідження він репрезентований передусім польовими географічними навичками, зокрема вмінням закладати пробні площі, застосовувати методики ландшафтного та геоботанічного опису, складати профілі, здійснювати польове картографування й опис ґрунтових розрізів. Вагоме значення мають інструментальні вміння, пов'язані з використанням польового обладнання (GPS-навігаторів, компасів, висотомірів, рулеток, ґрунтових бурів, визначників). Особлива увага приділяється формуванню геоінформаційних (ГІС) компетентностей, зокрема навичок роботи з базовими ГІС-програмами для візуалізації та аналізу просторових даних, дешифрування матеріалів дистанційного зондування Землі, картографування пралісових ділянок і оцінювання ступеня їх фрагментації. Важливими є також аналітичні вміння, що передбачають обробку польових і ГІС-даних, виконання елементарних статистичних розрахунків, побудову графіків, діаграм, профілів і карт та їх інтерпретацію в географічному контексті. Проектна складова виявляється у здатності формулювати проблему дослідження, визначати його мету й завдання, планувати етапи реалізації та презентувати отримані результати.

Ціннісно-мотиваційний компонент охоплює систему ставлень, ціннісних орієнтацій і готовності до практичних дій. Його аксіологічний аспект спрямований на формування екоцентричної системи цінностей і усвідомлення унікальної самоцінності пралісових екосистем як об'єктів Світової природної спадщини ЮНЕСКО та складової геоспадщини регіону. Емоційно-естетичний аспект проявляється у розвитку біофілії, здатності до естетичного сприйняття дикої природи, формуванні почуття топофілії – емоційного зв'язку з конкретним місцем і ландшафтом, а також відповідальності за їх збереження. Мотиваційний аспект забезпечує стійкий інтерес до вивчення природничих дисциплін, передусім географії, та залучення до природоохоронної діяльності. Вольовий аспект пов'язаний із формуванням активної громадянської позиції й готовності до практичних дій щодо охорони пралісів, зокрема участі у волонтерських ініціативах, моніторингових програмах і здійсненні еколого-просвітницької діяльності.

Змістовий блок структурно-функціональної моделі. Змістовий блок виконує ключову функцію систематизації навчального матеріалу та відповідає на дидактичне питання «Який зміст опановують здобувачі освіти?», тобто визначає логіку й структуру освітнього контенту.

На зазначеній географічній основі послідовно інтегруються знання з біології, необхідні для розуміння біотичних компонентів екосистем, з екології – для аналізу взаємозв'язків між складовими природного середовища, а також з правознавства – з метою усвідомлення нормативно-правових засад охорони довкілля та раціонального природокористування. Вагоме місце в міждисциплінарному синтезі належить геоінформатиці, яка розглядається не як автономна навчальна дисципліна, а як універсальний інструмент аналізу й візуалізації просторово неоднорідних даних. Її застосування сприяє формуванню в здобувачів освіти цілісного системного бачення природних процесів і запобігає фрагментарному засвоєнню навчального матеріалу.

Процесуальний блок структурно-функціональної моделі. Процесуальний блок охоплює сукупність методів, форм і засобів навчання, за допомогою яких у межах структурно-функціональної моделі реалізується формування природничої компетентності. Саме цей блок є центральним елементом методичної системи, оскільки відповідає на базове дидактичне питання: «Як здійснюється навчання?». У ньому зосереджено педагогічний інструментарій, необхідний для реалізації змістового блоку, із чіткою переорієнтацією від репродуктивних і пасивних форм роботи до активних, дослідницьких та інтерактивних методів. Таким чином процесуальний блок забезпечує трансформацію теоретичних знань у практичний досвід і сформовані вміння здобувачів освіти.

Методи навчання – «Як навчати?»

1. *Польове географічне дослідження.* Цей метод є базовим і системоутворювальним у запропонованій методиці, оскільки реалізує фундаментальний принцип географічної науки – пізнання території через безпосередню взаємодію з нею. Організація структурованої дослідницької діяльності в малих групах (ландшафтні описи, закладання профілів висотної поясності, польове картографування, аналіз ґрунтових розрізів) дає змогу не лише засвоїти теоретичні положення, а й емпірично простежити взаємозв'язки між компонентами геосистеми – рельєфом, кліматом, ґрунтами та біотою.

2. *Геоінформаційні методи (ГІС).* Оволодіння базовими ГІС-інструментами забезпечує перехід здобувачів освіти на якісно новий рівень просторового аналізу шляхом поєднання польових даних із матеріалами макрорівня – супутниковими знімками та цифровими моделями рельєфу. Аналіз даних дистанційного зондування Землі дозволяє візуалізувати й кількісно оцінювати такі процеси, як фрагментація пралісових екосистем, динаміка лісокористування чи

наслідки вітровалів, що часто недоступно під час короткотривалих польових досліджень.

Проектний метод. Реалізація довготривалих науково-дослідницьких проєктів із чітко окресленою географічною проблематикою сприяє комплексному розвитку природничих компетентностей. Здобувачі освіти проходять усі етапи дослідження – від формулювання проблеми й аналізу джерел до збору польових і ГІС-даних, їх опрацювання, інтерпретації та публічної презентації результатів, що формує навички самостійного наукового мислення.

3. *Метод кейс-стаді.* Цей підхід виступає ефективним засобом інтеграції природничої та суспільної географії, оскільки ґрунтується на аналізі реальних просторових і соціально-екологічних ситуацій. У процесі роботи з кейсами здобувачі освіти навчаються аналізувати позиції різних стейкхолдерів (громад, бізнесу, органів влади, науковців), оцінювати екологічні ризики й економічні наслідки на основі географічної інформації.

4. *Дебати та дискусії.* Цей метод доповнює кейс-стаді, створюючи структурований простір для обговорення етичних, соціальних і економічних аспектів збереження пралісів. Він сприяє розвитку аргументованого мовлення, критичного мислення та вміння відстоювати власну позицію.

5. *Картографічне та імітаційне моделювання.* Метод спрямований на розвиток абстрактного й системного мислення шляхом візуалізації складних природних процесів. Створення моделей висотної поясності, схем кругообігу вуглецю в пралісах або графічних відображень біогеохімічних циклів, пов'язаних із мертвою деревиною, дозволяє глибше усвідомити взаємозв'язки в природних системах.

Запропонований комплекс методів утворює єдину інтегровану систему, що забезпечує перехід від репродуктивного навчання до дослідницького (Inquiry-Based Science Education, IBSE)¹⁹. Методи функціонують у взаємодії: польові дослідження забезпечують первинні емпіричні дані, ГІС-методи розширюють просторовий аналіз, проєктна діяльність поглиблює дослідження в часовому вимірі, а кейс-стаді та дискусії інтегрують суспільно-географічний контекст і розвивають критичне мислення.

¹⁹ Покась Л. А., Стаднюк Ю. Ю. Модель формування пізнавальних умінь учнів у процесі навчання фізичної географії. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. № 2(60). С. URL: https://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/60-2018/part_2/60-2_2018.pdf#page=79

Форми організації навчання – «Як організувати?»:

1. *Інтегровані форми навчання* (поєднання географії та біології) сприяють подоланню міжпредметної ізольованості та формуванню цілісного уявлення про праліс. Географія забезпечує просторово-ландшафтний каркас, тоді як біологія наповнює його змістом, пов'язаним із живими компонентами екосистеми.

2. *Віртуальні географічні екскурсії* виконують підготовчу функцію до польових досліджень. Застосування Google Earth 3D, QGIS і цифрових карт дозволяє здійснити попередній аналіз території, оцінити рельєф, гідрографічну мережу, межі пралісів і потенційні антропогенні загрози.

3. *Польові експедиції-дослідження* є кульмінаційною формою організації навчальної діяльності, що реалізує принцип досвідного навчання та відіграє визначальну роль у формуванні операційно-діяльнісного компонента компетентності. Короткотривалі виїзди до об'єктів ПЗФ або господарських лісів із ділянками пралісів забезпечують збирання первинних емпіричних даних.

4. *Науково-дослідницькі проекти* як довготривала форма роботи, часто за участі наукових консультантів, забезпечують проходження повного дослідницького циклу – від постановки проблеми до публічного захисту результатів.

Розроблення методичної системи використання пралісів як освітнього ресурсу потребує обґрунтованого вибору педагогічної моделі, здатної забезпечити цілісність і керованість освітнього процесу. Найбільш придатним для цього є структурно-функціональний підхід, який інтегрує компетентнісні цілі, діяльнісно-конструктивістські методи та особистісно орієнтовані ціннісно-мотиваційні установки в єдину систему. Запропонована чотириблокова модель (цільовий, змістовий, процесуальний і результативно-діагностичний блоки) створює логічний зв'язок між метою, змістом, інструментарієм навчання та оцінюванням результатів. Її змістовий компонент ґрунтується на фізико-географічній основі та міждисциплінарній інтеграції, а процесуальний – на дослідницьких і інтерактивних методах, зокрема польових дослідженнях, ГІС-аналізі, проєктній діяльності та кейс-обговореннях. У результаті модель забезпечує паралельне формування когнітивного, операційно-діяльнісного й ціннісно-мотиваційного компонентів природничої компетентності та сприяє становленню системного мислення і проєкологічної поведінки здобувачів освіти.

ВИСНОВКИ

Встановлено, що компетентнісний підхід у сучасній природничій освіті зумовлює переорієнтацію освітнього процесу з накопичення теоретичних знань на формування здатності здобувачів освіти застосовувати їх у практичних і дослідницьких ситуаціях. Такий підхід забезпечує розвиток наукового мислення, відповідального ставлення до довкілля та готовності до прийняття обґрунтованих рішень у сфері природокористування.

Обґрунтовано, що праліси Карпатського регіону як об'єкти Світової природної спадщини ЮНЕСКО мають високий освітній потенціал і можуть розглядатися не лише як об'єкти пізнання, а як повноцінне освітнє середовище. Їх використання в навчальному процесі сприяє комплексному формуванню природничої компетентності завдяки поєднанню когнітивного, діяльнісного та ціннісно-мотиваційного компонентів.

Доведено, що залучення пралісів до освітньої діяльності створює сприятливі умови для реалізації дослідницького навчання (Inquiry-Based Science Education), у межах якого знання формуються через безпосередню взаємодію з природними об'єктами. Такий підхід активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти, сприяє розвитку критичного мислення, навичок спостереження, аналізу й інтерпретації емпіричних даних, а також формує досвід наукового пошуку.

Встановлено, що праліси мають значний потенціал для міжпредметної інтеграції та реалізації STEM-підходу, оскільки дозволяють поєднувати знання з географії, біології, екології, хімії, фізики та математики в межах єдиного природного простору. Така інтеграція сприяє формуванню цілісного наукового світогляду й системного мислення, що є важливою умовою підготовки сучасного здобувача освіти.

На основі системного аналізу педагогічних підходів обґрунтовано доцільність застосування структурно-функціонального підходу для проектування методичної системи використання пралісів як освітнього ресурсу. Запропонована чотириблокова модель (цільовий, змістовий, процесуальний і результативно-діагностичний блоки) забезпечує логічну узгодженість цілей, змісту, методів навчання та критеріїв оцінювання результатів.

Реалізація розробленої моделі передбачає використання комплексу активних і дослідницьких методів навчання, зокрема польових географічних досліджень, геоінформаційних технологій, проектної діяльності, кейс-методу, дискусій і моделювання, що забезпечує перехід від репродуктивного до дослідницького характеру навчання. У результаті формується здатність здобувачів освіти до системного

аналізу природних процесів, практичного застосування знань і усвідомленої екологічної поведінки.

Узагальнено, що використання пралісів як освітнього ресурсу є ефективним інструментом модернізації природничої освіти, сприяє формуванню екоцентричних ціннісних орієнтацій, розвитку екологічної свідомості та відповідальності за збереження природної спадщини на локальному, регіональному й глобальному рівнях.

АНОТАЦІЯ

У роботі розкрито освітній потенціал пралісів Карпатського регіону як унікального природного середовища для формування еколого-природничих компетентностей здобувачів освіти в умовах реалізації компетентнісного підходу та реформ Нової української школи. Проаналізовано концептуальні засади природничої компетентності відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти, ідей ЮНЕСКО та напрямів розвитку STEM-освіти. Обґрунтовано дидактичні переваги пралісів як «живої лабораторії», що забезпечує інтеграцію знань, розвиток дослідницьких умінь і формування ціннісних орієнтацій через безпосередню взаємодію з автентичними екосистемами. Запропоновано структурно-функціональну модель використання пралісів як освітнього ресурсу, яка включає цільовий, змістовий, процесуальний і результативно-діагностичний блоки та інтегрує компетентнісні цілі, дослідницьке навчання (IBSE), польові дослідження, ГІС-аналіз і проєктні методи. Доведено, що залучення пралісів до освітнього процесу сприяє паралельному розвитку когнітивного, операційно-діяльнісного та ціннісно-мотиваційного компонентів компетентності, формує системне мислення й підвищує рівень екологічної свідомості та громадянської відповідальності.

Література

1. Букові праліси – Світова спадщина ЮНЕСКО. *Ужанський національний природний парк*. URL: <https://uzhanskyipark.in.ua/location/bukovi-pralisy-svitova-spadshchyna-yunesko/>.
2. Букові праліси Карпат – об’єкт спадщини ЮНЕСКО. Юридичний підхід до екологічної проблеми. *LexInform: Правові та юридичні новини, юридична практика, коментарі*. URL: <https://lexinform.com.ua/vukraini/bukovi-pralisy-karpat-ob-yekt-spadshhyny-yunesko-yurydychnyj-pidhiddo-ekologichnoyi-problemy/>.
3. Носаченко В. М. Удосконалення освітніх програм спеціальності «Середня освіта (Географія)» як чинник безперервного професійного

розвитку майбутніх учителів географії. *Педагогічна Академія* : наукові записки, 2024. №10. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13852287>

4. Рудь М. Компетентнісний підхід в освіті. *Вісник Львів. ун-ту. Серія: Педагогіка*. 2006. №21(1). С. 73–82. URL: <https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/viewFile/5979/5990>

5. Біляк О. Б. Поняття «географічна компетентність». *Освітні й наукові виміри географії та туризму* : матер. всеукраїн. наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю м. Полтава, 17 квіт. 2024 р. Полтава, 2024. С. 20–23.

6. Державний стандарт базової середньої освіти URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti>

7. Алексеева С. В. Ключові компетентності середньої загальної освіти: компетентність у галузі природничих наук. *Проблеми сучасного підручника*. 2023. № 30. С. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2023-3-5-11>

8. Граматик Н. Професійна підготовка майбутніх бакалаврів природничих наук: структурно-компонентний склад предметної компетентності з біології. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2020. № 3(132). С. 198–210. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-3-23>

9. Манько А., Войтків П., Наконечний Ю. Праліси як еколого-освітній і науково-пізнавальний об'єкт Українських Карпат. *Вісник Львівського університету. Серія географічна*. 2019. № 53. С. 210–219. URL: <https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/geography/article/viewFile/10668/10856>

10. Збереження пралісів та інших старовікових лісів – Приороорієнтовані рішення – Платформа WWF Україна. *Приороорієнтовані рішення Платформа WWF Україна*. URL: <https://nbs.wwf.ua/methodology/zberezhennia-pralisiv-ta-inshykhstarovikovykh-lisiv/>.

11. Вембер В. П. Використання екосистеми Go-Lab для організації дослідницького навчання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2018. № 2 (5). С. 39–48. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26045/1/V_Vember_VOESSU_4_2018_FITU.pdf

12. Пугач А. С., Корнус О. Г. Впровадження STEM-освіти на уроках географії. *Наукові записки СумДПУ імені А.С.Макаренка. Географічні науки*. 2018. № 9. С. 225.

13. Фекета І.Ю., Славик Р.В., Лета В.В. Формування екологічної свідомості у студентів географічних спеціальностей: виклики та перспективи. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 48. Т. 2. С. 178–182. DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.35>

14. Волощук І. Від опису екосистем до дослідження екологічних процесів. *Букові праліси та давні букові ліси Європи: проблеми збереження та сталого використання* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Рахів, 16–22 вересня 2013 р. Ужгород, 2013. С. 53–58.
15. Мартинець Л.А. Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посібник. 2-е вид., Вінниця : ДонНУ, 2015. 102 с.
16. Суріна Г. Культурно-історична теорія психіки людини Л.С. Виготського як підґрунтя діяльнісного підходу сучасної української педагогіки. *Дитина... як зоряний світ і наша планета: тези доповідей педагогічних читань до 125-річчя Лева Виготського* м. Миколаїв, 25 листопада 2021 р. Миколаїв, 2022. С. 18–22.
17. Федоруц М. В. Структурно-функціональна модель формування соціальної компетентності старшокласників засобами неформальної освіти *Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2019. № 2(45). С. 217–222. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/24927>
18. Мельник Ю. Структурно-функціональна модель реалізації прикладної спрямованості шкільної природничої освіти. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. м. Кропивницький, 13–28 червня 2022 р. Кропивницький, 2022. С. 183–185.
19. Покась Л. А., Стаднюк Ю. Ю. Модель формування пізнавальних умінь учнів у процесі навчання фізичної географії. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. № 2(60). С. URL: https://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/60-2018/part_2/60-2_2018.pdf#page=79

Information about the author:

Feketa Iryna Yuriiivna,

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor,
Department of Physical Geography and Rational Nature Management

Uzhhorod National University
Narodna Sq., 3, Uzhhorod, Zakarpattia Region, 88000, Ukraine
<https://orcid.org/0000-0002-3516-3876>

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ

Хома О. М.

ВСТУП

Закон України «Про освіту» сформулював основні засади розвитку вітчизняної науки. Компетентнісний підхід став пріоритетним і спрямований на формування у здобувачів освіти креативного мислення, європейських цінностей з урахуванням національних традицій та здатності навчатися упродовж життя. З-поміж ключових компетентностей визначено громадянські та соціальні, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей¹.

Сьогодні принципового значення набуває питання: «Ким ми є?» (через розуміння того, як українці формувалися в націю). Тому в центрі має бути розмова про ідентичності українців у різні періоди історії та про те, як множинність / мінливість уявлень про себе в минулому перетворювалася на «ми – народ поза кордонами імперій» у час творення модерних націй².

Мова йде про нові підходи до громадянської освіти, що реалізуються через усі освітні галузі. Формування громадянської компетентності у школярів здійснюється наскрізно, інтегровано, однак провідна роль у цьому процесі належить громадянській та історичній освітній галузі. Слід зважити на те, що історичний матеріал має стати джерелом пізнання розвитку держави в усі епохи й на основі цього формувати загальнолюдські та європейські цінності. Внутрішньопредметна інтеграція покликана розвивати у школярів уявлення про світ як єдине ціле, роль особистості у цьому процесі. Натомість зовнішня інтеграція повинна забезпечити міжпредметні зв'язки з історією, українською мовою та літературою та іншими предметами ЗЗСО, що сприятиме розумінню ментальності українця, його прагнень.

¹ Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

² Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-reformuvannia-istorychnoi-osvity-v-systemi-zahalnoi-serednoi-osvity>

Отже, громадянська освіта набуває нового змісту й складає цілісну терміносистему, що закладає наукові основи розуміння її розвитку й значущості для становлення українського суспільства. Визначення нових завдань громадянської освіти зумовлює актуальність дослідження означеної проблеми й виклад авторської позиції щодо методичних підходів до її навчання у закладі загальної середньої освіти.

1. Сучасні підходи до розвитку громадянської освіти та формулювання мети і завдань дослідження

Проблема розвитку громадянської освіти, методичні підходи до її викладання у сучасних реаліях порушується у дослідженнях низки науковців (Т. Бакка, І. Бех, В. Власов, Н. Гупан, Н. Іванець, С. Клепко, Т. Ремех, Г. Серова, А. Пижик, О. Пометун, Г. Черевичний та інші). Відтак, О. Пометун розглядає розвиток історичної та громадянської освіти з погляду дидактичних концептів, акцентуючи увагу на компетентісно орієнтованій методиці навчання³.

С. Клепко визначає громадянську освіту як гуманітарну технологію, з'ясовуючи її концептуальні засади, реально діючі моделі та можливі філософські обґрунтування за умов ризику, реанімації і фрустрації демократії⁴. Дослідником зроблена спроба експлікації філософії громадянської освіти в умовах глобалізації як «університету-підприємства» і визначається, що за цих умов громадянська освіта розгортається в парадигмі багатовимірної громадянськості, а її філософія базується на способах вирішення проблеми автентичності людини і врахуванні когнітивної природи влади.

Соціально-філософський аналіз феномену громадянської освіти в умовах інформаційної війни простежено в наукових пошуках Н. Іванець. Дослідниця через призму сучасної філософії та освітніх тенденцій запропонувала двофазний підхід для її удосконалення. У рамках першої фази основний акцент робиться на формуванні етичного фундаменту та розвитку ключових навичок серед учнів. Друга фаза зосереджується на дидактичному аспекті, який включає викладання основних принципів демократії, таких як свобода, рівноправність та взаємні обов'язки та права громадян. Цей етап передбачає залучення учнів до критичного мислення через аналіз різних політичних,

³ Компетентісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник / О. І. Пометун, Н. М. Гупан, В. С. Власов. К. : ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 208 с.

⁴ Клепко С. Громадянська освіта: утопії, моделі, філософії. *Філософія освіти*. Київ : Майстер-клас, 2005. № 1. С. 86.

соціальних та культурних питань, дозволяючи їм формувати власні обґрунтовані думки та судження⁵.

Т. Магдич здійснює аналіз поняття «громадянська компетентність» у системі психолого-педагогічних, лінгводидактичних категорій й розглядає її як інтегровану здатність особи відповідально реалізовувати громадянські права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства та держави в ім'я свободи і справедливості, що формується на основі сукупності громадянських знань і вмінь, загальноприйнятих у суспільстві цінностей, досвіду виконання мовних обов'язків громадянина України, гідного ставлення до державних символів, готовості активно й ефективно виявляти себе в різних соціальних ролях у відповідному лінгвосоціумі⁶. Це засвідчує міждисциплінарний підхід до формулювання ключового поняття.

Процес оволодіння громадянською освітою в умовах інформаційного суспільства знайшли відображення в наукових доробках О. Чебанова. Розглядаються головні виклики, що виникають перед освітніми системами і громадянським суспільством у зв'язку з цифровізацією та активним поширенням інформаційних технологій. Акцент зроблено на потребі у розвитку критичного мислення, підвищенні цифрової грамотності та формуванні демократичних цінностей серед молоді. Запропоновано основоположні засади для інтеграції сучасних технологій у громадянську освіту⁷.

Цілком підтримуємо думку дослідників (А. Круглашов, Н. Ротар, І. Цікул), що завданням шкільної громадянської освіти є не механістичне формування набору громадянських компетентностей, а формування таких специфічних установок, які трансформуються на конкретні форми суспільно значимої та суспільно корисної діяльності шляхом: залучення учнів до громадської діяльності; розвитку соціальної чутливості: учень помічає прояви несправедливості та реагує на них; опанування інструментів відповідальності: учень вдається до відповідальних дій у своїй спільноті, конструктивно поводить себе в конфліктних ситуаціях; моделювання ідентичності: учень відчуває зв'язок з локальною,

⁵ Іванець Н.В. Феномен громадянської освіти в умовах інформаційної війни: соціально-філософський аналіз: дис. д-ра філософії за спеціальністю 033 Філософія. Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2023. С. 194–195.

⁶ Магдич Т. Аналіз сутності поняття «громадянська компетентність» у системі психолого-педагогічних і лінгводидактичних категорій. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 28, 2020. С. 77–82.

⁷ Чебанов О. Громадянська освіта і культура у підмурках інформаційного суспільства. *Цифрова трансформація освіти і науки: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 06–07 берез. 2025 р.)*. Харків: нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди та ін.; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025. С. 67–68.

національною, європейською та світовою спільнотою; розвитку толерантності: учень поважає право інших на іншу думку, поведінку, звичаї та переконання, якщо вони не становлять загрози іншим людям, та протидіє будь-яким проявам дискримінації⁸.

Виокремлений один із механізмів формування громадянських компетентностей засобами громадянської освіти в Україні – демократична організація шкільного середовища, що передбачає консолідацію педагогічної спільноти та учнів навколо спільної розробки бачення, цілей і завдань школи.

Наукові підходи до методики навчання громадянської освіти набули нового змісту й ґрунтуються на компетентнісному, діяльнісному, практико орієнтованому підходах, що стали орієнтирами для підготовки майбутніх учителів історії у закладах вищої освіти⁹.

Дослідниками (Н. Гупан, Т. Ремех, Г. Серова) розроблено методичні рекомендації, присвячені теоретичним аспектам і практичним проблемам формування патріотизму й громадянської активності учнів засобами курсів громадянської та історичної освітньої галузі в базовій ланці Нової української школі. Ученими подано теоретичні положення щодо завдань формування патріотизму та громадянської активності учнівства, запропоновано методи та прийоми, що сприяють цьому¹⁰.

Таким чином, аналіз окремих наукових досліджень свідчить про різнопланований підхід до питання розвитку громадянської освіти та методики її навчання у закладі загальної середньої освіти, проте спільною є позиція щодо її завдання – формування громадянина України, який обстоює й захищає інтереси своєї країни, знає свою місію у суспільному й політичному житті.

З метою розуміння сутності змісту громадянської освіти, слід зацентрувати увагу на вимогах Державного стандарту базової середньої освіти, Модельних навчальних програм. Зважаючи на можливостях (автономія закладу освіти) обирати педагогу Модельну навчальну програму та відповідно й підручник з громадянської освіти чи інтегрованого курсу, охарактеризуємо деякі із них. Модельна навчальна програма «Вступ до історії України та громадянської освіти» (автори Гісем О.В., Мартинюк О.О.) побудована на засадах інтеграції.

⁸ Громадянська освіта в умовах безпекових викликів і загроз : навчальний посібник / за ред. А. М. Круглашова, Н. Ю. Ротар, І. В. Цікул. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2022. С. 52–53.

⁹ Ремех Т.О., Пометун О.І. Методика навчання учнів ліцею громадянської освіти: методичний посібник [Електронне видання]. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 222 с.

¹⁰ Гупан Н., Ремех Т., Серова Г. Розвиток громадянської активності та патріотизму учнів на уроках предметів і курсів громадянської та історичної освітньої галузі : методичні рекомендації. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 133 с.

Структура курсу передбачає засвоєння таких розділів: Людина, природа, суспільство та історія. Людина як особистість і особа. Громадський простір. Спільноти людей. Дослідження суспільства та історії. Інформація. Історичні джерела. Історія як наука і навчальний предмет. Історичне мислення. Орієнтування в історичному часі та просторі. Права людини і громадянина. Демократія¹¹.

Натомість курс «Громадянська освіта» для учнів 6-9 класів може бути самостійним й забезпечувати цілісну систему засвоєння основоположних понять. Програма предмета передбачає вивчення курсу впродовж 4-х років (6, 7, 8, 9 класи) в обсязі, визначеному чинною програмою. Основні змістові лінії: Розділ 1. Культура. Суспільство. Особистість. Розділ 2. Мистецтво жити в суспільстві. Розділ 3. Мистецтво жити в державі. Розділ 4. Мистецтво спілкування¹².

Аналізуючи Модельні навчальні програми, слід підкреслити, що принцип інтеграції є одним із провідних та забезпечує цілісний підхід до формування громадянської компетентності.

Мета дослідження – з'ясувати методичні особливості навчання громадянської освіти у закладі загальної середньої освіти, у групах з угорською мовою навчання зокрема.

Завдання: визначити поняття «методичний інструментарій» та шляхи його реалізації в процесі вивчення громадянської освіти у ЗЗСО.

2. Громадянська освіта як предмет у закладі загальної середньої освіти

У Новій українській школі громадянська освіта викладається з 1 класу – спочатку як частина інтегрованих курсів, а з 7 по 12 клас може викладатися також і як окремий предмет. Це дає можливість поступово формувати:

етичну чутливість і солідарність;

розуміння прав, відповідальності, механізмів участі;

готовність до дій в інтересах спільноти та держави.

У 2025/2026 навчальному році особливо актуальними є теми:

довіри, взаємодії, горизонтальних зв'язків і спільного блага;

орієнтування у правовому полі під час війни (зокрема, права дитини в умовах надзвичайних ситуацій, етичні дилеми);

¹¹ Модельна програма «Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас» (авт. Гісем О.В., Мартинюк О.О.). URL: <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/hromadians-ka-ta-istorychna-osvittnia-haluz/>.

¹² Модельна навчальна програма «Громадянська освіта. 6–9 клас» для закладів загальної середньої освіти. Васильків І. Д., Кравчук В. М., Танчин І. З. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2024/Model.navch.prohr.5-9.klas-2024/30-12-2024/hromadyanska-osvita-6-9-kl-vasylykiv-ta-in-30-12-2024.pdf>.

цифрового громадянства: поведінка в мережі, участь у цифрових платформах, протидія мові ворожнечі та булінгу, ІІІ та права учнів і учениць;

психоемоційної стійкості та залученості, участі, соціального впливу учнів і учениць¹³.

Наше дослідження потребує з'ясування терміносистеми, що забезпечить реалізацію поставлених завдань.

Громадянська освіта – це сукупність систематизованих знань, умінь, навичок, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, пов'язаних з ідеями демократії та верховенства права, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей.

Громадянська компетентність – здатність особи реалізовувати і захищати права та свободи людини і громадянина, відповідально ставитися до обов'язків громадянина, брати активну участь у суспільному житті, підтримувати розвиток демократичного суспільства та утверджувати верховенство права, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, пов'язаних з ідеями демократії та верховенства права, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей.

Українська національна ідентичність – стійке усвідомлення особою належності до української нації як самобутньої спільноти, об'єднаної назвою, символами, географічним та етносоціальним походженням, історичною пам'яттю, комплексом духовно-культурних цінностей, зокрема українською мовою і народними традиціями¹⁴.

Державний стандарт базової середньої освіти¹⁵ визначає коло знань з громадянської освіти, що мають бути сформовані у школярів, уміння та ставлення: усвідомлення себе відповідальним громадянином України, розуміння своїх прав і обов'язків як громадянина України та готовність їх виконувати; самоповага та повага до прав та гідності інших осіб; громадянська поведінка, що ґрунтується на почутті власної

¹³ Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році. 13.08.2025 № 1/16828-25. Лист Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-vykkladannia-navchalnykh-predmetiv-intehrovanykh-kursiv-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-u-20252026-navchalnomu-rotsi> .C. 27-28

¹⁴ Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності. Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2023, № 46, ст. 116). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20/ed20221213#n11>.

¹⁵ Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavnyi-standart-bazovoi-serednoi-osviti>

гідності та внутрішньої свободи, розвинутій правосвідомості та обстоюванні демократичних цінностей та інші.

Здійснивши загальний аналіз, окреслимо коло компетенцій з основ громадянської освіти як предмета у закладі загальної середньої освіти. Воно включає:

1) оволодіння знаннями про: зміст ключових понять – «ідентичність», «українська громадянська ідентичність», «українська національна ідентичність»; «загальнолюдські та демократичні цінності»; правові норми – права людини й механізми їх захисту; політично-економічні основи – політичні засади розвитку державної мови, функціонування політичної системи в Україні, виборча процедура, сутність громадянського суспільства; особливості ринкових відносин, про бюджетну та податкову системи держави та інші; соціальну сферу – соціальна поведінка особистості, способи уникнення конфліктів тощо;

2) формування громадянських умінь: проявляти громадянську активність, патріотизм, обстоювати свою думку, що побудована на фактах, реалізовувати свої права й захищати їх, дотримуватися культури спілкування, уміння дотримуватися етики ведення дискусії, толерантності; уникати негативних стереотипів та узагальнень, а також мови ворожнечі в обговоренні суспільних проблем; орієнтуватися в умовах вільних ринкових відносин; уникати негативних стереотипів та узагальнень, конфліктних ситуацій та інші;

3) розвиток цінностей, що сформульовані Концепцією Нової української школи, – загальнолюдські цінності: морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність), креативність, цікавість, критичне мислення, любов до навчання, мудрість, відвага, наполегливість, чесність, енергійність, любов, доброта, соціальний і емоційний інтелект, співпраця, справедливість, лідерство, вміння пробачати, скромність, розсудливість, самоконтроль, поцінування краси, вдячність, оптимізм, гумор і віра.

Багатомовне українське середовище передбачає розуміння поняття «етнічна ідентичність», що визначається як одна з форм самосвідомості індивіда чи групи людей, що ґрунтується на відчутті ними своєї належності до певної етнічної спільності¹⁶, яка формуватиме національну свідомість й повагу до всіх етнічних груп.

¹⁶ Нагорна Л.П. Ідентичність етнічна [Електронний ресурс]. Енциклопедія історії України: Т. 3: Е-Й / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. К. : В-во «Наукова думка», 2005. 672 с.: іл.. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Identychnist_etnichna

Окремі дослідники (Д. Харт) виокремлюють моральну ідентичність, яка складається із самосвідомості та прихильності до своїх моральних цілей, відчуття самозгуртованості та самобезперервності, а також орієнтації в межах «морального простору», причому конфігурація всіх цих якостей відкрита для соціального впливу¹⁷.

Моральна ідентичність, генетична матриця українця дають можливість зрозуміти його ментальність, мужність та героїзм Захисників й Захисниць України у боротьбі за свою незалежність в усі роки, особливо сьогодні.

Завдання педагога – дібрати методичний інструментарій для реалізації дидактичних та виховних принципів у процесі засвоєння основ громадянської освіти. Поняття «методичний інструментарій» розглядається нами як поєднання підходів, взаємопов'язаних традиційних та інноваційних методів, прийомів, форм навчання й виховання, що спрямовані на формування у здобувачів освіти громадянської компетентності у рамках Концепції Нової української школи.

Сьогодні в умовах викликів перед українським суспільством сфокусовано увагу на розвиток історичної освіти, визначено концентричний підхід як пріоритетний, що складає цілісну систему вивчення історії, на основі якої формується громадянська компетентність².

Початкова освіта. Перший цикл початкової освіти адаптаційно-ігровий (1–2 класи); з історії – інформаційно-ознайомлювальний, що реалізується на основі принципу внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції змісту. Другий цикл початкової освіти основний (3–4 класи), з історії – інформаційно-фрагментарний, який подається на основі принципу внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції змісту.

Базова освіта. Перший цикл адаптаційний (5–6 класи), з історії – пропедевтичний сюжетний. Другий цикл базової середньої освіти – базове предметне навчання (7–9 класи), проблемно-тематичний з історії. Профільна освіта включає етапи: профільно-адаптаційний (10 клас), профільний (11–12 класи); з історії – профільний проблемно-тематичний².

Таким чином, реформування історичної освіти передбачає тісний зв'язок усіх циклів, включаючи початкову школу. Системний підхід догромадянської та історичної освіти дасть можливість розглядати громадянськість не тільки як один із показників результатів навчання, а як чесноту, якою має оволодіти особистість.

¹⁷Hart D. The Development of Moral Identity. In G. Carlo & C. P. Edwards (Eds.). *Moral motivation through the life span* . 2005. Pp. 165–196. University of Nebraska Press.

У ЗЗСО громадянська освіта здобувається через: 1) освітній процес відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти; 2) зміст громадянської та історичної освітньої галузі; 3) позаурочну та позашкільну діяльність; 4) просвітницьку та волонтерську роботу учнівського та педагогічного колективів. З-поміж завдань убачаємо такі: спрямованість педагогічних зусиль на розвиток компетенцій з громадянської освіти як основи науково-історичного пізнання її сутності, забезпечення розуміння основних засад державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, формування активної громадянської позиції.

Уважаємо, що розвиток громадянської компетентності у школярів проходить за рівнями: на першому рівні відбувається ідентифікація, в основі якої розмежування «я українець – ми українці»; на другому – ототожнення «власне я» – громадянин України; третій – відповідно до Концепції НУШ – «я» – особистість, патріот, інноватор.

Таким чином, нами окреслено специфіку громадянської освіти як предмета у закладі загальної середньої освіти.

3. Методичні особливості навчання учнів громадянської освіти

Основним інструментом побудови цілісної системи громадянської освіти сьогодні можна вважати інтегрований підхід до змісту, методів, форм навчання.

Зважаючи на реформування змісту громадянської та історичної освіти, нами розглядається два види інтеграції, які сьогодні потребують теоретико-практичного дослідження: внутрішньо-предметна у рамках одного предмета із двома складовими (приклад, «Вступ до історії України та громадянської освіти») та системно утворююча відповідно до змісту освітніх галузей, що по суті уже зрошені (мовно-літературна, мистецька, громадянська та історична).

У дослідженнях нами акцентувалася увага на інтеграції громадянської та історичної освітньої галузі з мовно-літературною та мистецькою. Тексти різних жанрів української літератури дають можливість школярам зрозуміти історію України крізь художні образи та порівняти з історичними фактами. Вважаємо, що прийоми порівняння, зіставлення, компетентнісно узагальнюючі завдання, що будуються на засадах інтеграції, сприятимуть формуванню знань з певної події (факту) та розвитку критичного мислення. З-поміж методів навчання виокремили: проєктні, розвитку критичного мислення, інтерактивні, що спрямовані на активізацію ключових мисленнєвих операцій: аналіз, синтез, конкретизацію, узагальнення.

Текстоцентричний підхід у навчанні української мови та літератури забезпечує розвиток у школярів демократичних та морально-етичних цінностей, позаяк текст несе певну інформацію, впливає на формування думки. Такі чесноти, як патріотизм, відвага, чесність, громадянськість й інші розвиваються на прикладах художніх образів, біографій та творчості українських письменників.

Важливого значення надається мистецькій освітній галузі, що передбачає усвідомлення учнями власної національної ідентичності в міжкультурній комунікації; формування компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження; розкриття креативного потенціалу, залучення до культурних процесів в Україні. Мистецтво як інтегрований курс містить низку тем, що забезпечать навчання громадянської освіти у взаємозв'язку. Знайомство з жанрами мистецтва у різні часові періоди включає аналіз епохи, ролі особистості в ній. Вкрай важливого значення надаємо творам мистецтва українських художників, рідного краю зокрема, що внесли значний вклад у розвиток вітчизняної культури.

Відомо, що урок є основною формою освітнього процесу, який реалізує навчальну, розвиваючу та виховну мету. Сьогодні учителями-практиками розроблено низку орієнтовних конспектів уроків, методичних рекомендацій, вебінарів з громадянської освіти, які формують у школярів національну самосвідомість, повагу до Законів України, акцентуючи увагу на національно-патріотичному вихованні. Методичні доробки слугують базовою платформою для самоосвіти, самоудосконалення педагога, підвищення педагогічної майстерності (Приклад, освітні проекти «На урок» для вчителів, «Всеосвіта» та інші).

Можна стверджувати, що акцент зроблено на компетентнісній освіті, в основі якої діяльнісний та інтегрований підходи. Зважаючи на це, підготовка майбутніх учителів історії повинна бути спрямована на практико-орієнтовану модель викладання педагогічних дисциплін, створення квазіпрофесійного середовища. Кадрова підготовка є одним із важливих чинників у реалізації завдань розвитку громадянської та історичної освіти.

Методика навчання громадянської освіти у ЗВО покликана розглядати ефективні методи прийоми, засоби навчання, що будуються на засадах педагогіки партнерства й спрямовані на розвиток у школярів критичного мислення й творчості. Серед методологічних підходів до розв'язання проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців діяльнісний підхід виокремлюємо як практико-орієнтований.

Нами досліджувалася проблема щодо удосконалення у закладі вищої освіти лекцій як форми, її структури, введення нестандартних видів

роботи. З-поміж їх типів такі: лекція за опорними схемами, лекція-інтерактив, лекція-інсерт, дебати, лекція «удвох» та інші. Практичні заняття дали можливість створити квазіпрофесійне середовище в умовах аудиторного навчання й засвоїти алгоритм застосування методів та прийомів навчання школярів громадянознавчих понять. На наше переконання, моделювання ситуацій, ділові ігри, метод проєктів, міні-дискусії, створення власного портфоліо спрямовують здобувача вищої освіти до пошуку інформації, формують самостійність у прийнятті рішень.

Особливу увагу слід звернути на підготовку вчителів для закладів загальної середньої освіти із групами з угорською мовою навчання. З'ясовано, що у школярів виникають певні труднощі у: 1) засвоєнні термінології; 2) здійсненні міжпредметних зв'язків; 3) формулюванні висновків до тем, дискусійних питань. Вони пов'язані з об'єктивними причинами: 1) поступовим переходом до навчання історії та інтегрованих курсів державною мовою; 2) мовленнєвим соціумом, що зумовлений компактним проживанням національних спільнот. На наш погляд, науково-педагогічній спільноті слід зосередити увагу на видавництві двомовних словників термінів, що сприятиме розвитку аналітико-синтетичних умінь, пошуковій діяльності та проведенню контент-аналізу понять як одного із методу наукового дослідження.

Рекомендуємо починати уроки громадянської освіти / інтегрованих курсів у таких закладах освіти із хвилинки «Я – громадянин». Алгоритм її роботи такий: учитель пропонує ключове слово, подає його формулювання за тлумачним словником, учні добирають приклади, тексти для розуміння змісту, будують «асоціативний куш», «ментальну карту ідентичності». Застосування піктограм як прийому диференціації понять, на наш погляд, є досить ефективним для розвитку критичного мислення та реалізації дидактичних принципів – наочності, науковості, доступності. До прикладу, створення піктограм для засвоєння понять: «людина», «особа», «особистість», «громадянин», «патріот» – дають можливість школярам зрозуміти сутність ідентичності як національного феномена та відзначити свій образ «я і держава».

З-поміж методів навчання для уроків громадянської освіти рекомендуємо традиційні (словесні, наочні, практичні), інноваційні (проєктні, інтерактивні, методи розвитку критичного мислення, створення ситуації успіху, дискусійні та інші). Сьогодні практично доведено ефективність інтерактивних методів навчання: у командній взаємодії школярі вчаться, міркують, дискутують й доходять висновків щодо проблеми, яку досліджували.

Відзначимо, що ключовим питанням на уроках громадянської освіти/інтегрованого курсу є формування умінь працювати з текстом,

який визначається як основний носій інформації, засіб формування ключових та предметних компетентностей. У Концептуальних засадах реформування історичної освіти підкреслюється, що навчальні тексти повинні бути зорієнтовані на домінування саме україноцентричного підходу: політичний українець, незалежно від етнічної належності, обирає мову, культуру та історію народу, якому Україна передусім завдячує своїм існуванням, адже глобалізація не стирає національних кордонів².

Нами досліджувалася означена проблема, зважаючи на специфіку вивчення предмета «Вступ до історії України та громадянської освіти» у 5 класі ЗЗСО з угорською мовою навчання¹⁸.

Учні 5 класу мають уже сформовані уміння роботи із текстами, проте вони у більшій мірі були спрямовані на визначення типів текстів, їх змістовий та композиційний аналізи, виконання аналітичних завдань, складання творчих зв'язних висловлювань тощо. Специфіка уроку історії, інтегрованого курсу історії та громадянської освіти в тому, що тексти передають факти, насичені науковою історикознавчою термінологією, культурозорієнтованою тенденцією.

Наше дослідження спрямовувалося на визначення таких видів робіт, які дали б можливість оцінити навчання учнів за групами результатів – орієнтується в історичному часі та просторі, виявляє взаємозв'язки подій і явищ (ГР 1), працює з інформацією історичного та суспільствознавчого змісту (ГР 2), виявляє здатність до співпраці, толерантність, громадянську позицію (ГР 3). Підкреслимо, що історичні події, їх хронологія повинні подаватися фактами, проте випускати поза увагою судження з цього приводу не слід. Історична наука має справу з різними текстами, з-поміж яких: пізнавальні, інформаційні за підручником, документи, фотодокументи, мемуари, листи, довідкова література, медіатексти та інші. Працюючи над ними, вчитель формує уміння відповідно до складників історичної предметної компетентності, серед яких: хронологічні, просторові, логічні, інформаційні, аксіологічні. Рекомендуємо такі види робіт над текстом за етапами для угорськомовних учнів.

Аналітичні. Перший етап – підготовчий до сприймання тексту. Учитель, здійснюючи роботу над термінами, понятійним апаратом, застосовує прийоми, спрямовані на розуміння ключових слів: наочні, словесне пояснення із використанням тлумачного словника, переклад рідною мовою, передача слова транскрипцією, прослуховування інформації за qg-кодами тощо.

¹⁸ Хома О.М. Методика роботи з текстом на уроці історії в п'ятому класі закладу загальної середньої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Випуск № 91, том 2, 2025. С. 287–291.

Другий етап – читання тексту учнями (після пояснення учителем). Його завдання не тільки формувати наскрізне уміння – читання з розумінням, а й здатність висловити свою думку (на перших уроках – переказ тексту). Види читання тексту різні: голосне з метою формування орфоепічних умінь, мовчазне за завданням учителя, коментоване, читання з перекладом окремих слів, речень. Підкреслимо, що читання тексту може бути на будь-якому етапі уроку – поясненні, формуванні практичних умінь.

Конструктивні. Це творчі види роботи, що передбачають відповіді на запитання вчителя із застосуванням тексту, складання цитатного плану, завдання для встановлення причинно-наслідкових зв'язків та інші. Для учнів 5 класу доступними є завдання з побудови коміксів, створення піктограм за темою тощо.

Творчі. Їх слід застосовувати під час роботи над текстом у тому випадку, якщо учні набули аналітико-синтетичних умінь. Сюди відносимо: створення «асоціативних кушів», написання есе, виконання проєктів, побудова ментальних карт, складання діалогів (міні-вистав), монологів на запропоновану тематику, написання sms-повідомлення про важливу подію.

Працюючи над текстами громадянознавчого спрямування (приклад, тема «Цінності»), слід не тільки опрацьовувати матеріал підручника, а залучати учнів до аналізу притч, повчань та інших творів українського фольклору для формування власних ціннісних пріоритетів. Завдання до текстів повинні носити творчий характер з елементами міркування та з метою створення власної ієрархії цінностей. Як приклад одного із завдань, запропонованого для учнів 8 класу: намалюйте власну «Сонячну систему цінностей». За допомогою розміру й близькості до «Я – сонечка» покажіть важливість 5-7 цінностей для вас¹⁹.

Натомість теми, що пов'язані із становленням державності, політичного та економічного її розвитку, вимагають вивчення окремих розділів нормативно-законодавчої бази, архівних матеріалів тощо.

Наше дослідження сфокусувало увагу на постулатах громадянської освіти, що пов'язані з людиною та її духовністю. Вчення І. Беґа у праці «Особистість у сяйві духовності» спонукає замислитися над питаннями «національна спорідненість», «національна ідея», «державний патріотизм». Учений подає означені визначення крізь призму духовності людини, вважаючи, що патріотизм – це не лише почуття, не лише принцип, але й моральна цінність. Наводимо окремі витримки, що

¹⁹ Пометун О. І, Ремех Т.О, Серова Г. В. Громадянська освіта: підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти. Видавничий дім «Освіта», 2025. С. 14.

вартують для міркування як для студентської та учнівської молоді, так й для педагогічної спільноти.

Національна спорідненість – це особливий душевний стан, коли рід як нація свідомо і почуттєво перебуває у мені, а я в роді; усе ціннісно краще, що є в ньому, «переливається» у мою духовну сутність, а я, утримуючи її, продовжую у своїх добротворних діяннях²⁰. Українська національна ідея: має відповідати інтересам і людини, і суспільства, і держави як єдиної політичної нації; об'єднувати, а не протиставляти представників різних регіонів, весь багатоетнічний український народ; враховувати менталітет, світогляд народу національною ідеєю має стати імператив «Шляхом злагоди до процвітання»²⁰.

В умовах поліетнічності важливими функціями патріотичного виховання є протистояння сепаратизму, збереження злагоди етносів, що складають український народ. Основою патріотизму особистості є усвідомлення, що ми самобутні, але Україна в нас одна і нам разом випало на долю розбудовувати цивілізовану державу, де суспільною справою стане створення умов для розвитку вільної особистості, яка вміє досягати власного успіху та допомагає іншим. Україну, яка власними економічними, політичними і соціальними успіхами здобуде той міжнародний авторитет, що дозволить їй на рівних вести діалог зі всіма зарубіжними партнерами, обирати і відстоювати вигідні для себе умови Євроінтеграції, конкурувати з розвиненими країнами на світовому ринку, щоб кожен громадянин пишався тим, що він українець²⁰.

Означені цитовані витримки можуть стати для педагогів, здобувачів освіти основою для організації дискусій, дебатів, написання есе, створення проєктів тощо. Аксіологічний підхід розглядається у цілісній системі освітнього процесу. Наскрізне виховання за Концепцією НУШ²¹ включає комплексну систему методів, прийомів, спрямованих на розвиток та виховання особистості.

Позаурочні заходи повинні відповідати вимогам сьогодення та реаліям: освітній процес здійснюється в умовах воєнного стану. Рекомендуємо такі: пізнавальні бесіди історичної тематики про сучасність й минуле України; відеоматеріали, рекомендовані Українським інститутом національної пам'яті; дискусії, дебати, лекторії на громадянознавчу тематику, гурткову роботу, спортивні змагання («Козацькі забави») та інші.

²⁰ Бех І. Д. Особистість у саяві духовності: монографія. Київ – Чернівці «Букрек», 2021. 244 с.

²¹ Концепція Нової української школи. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

На наш погляд, в освітньому процесі вкрай важливо формувати ключові компетентності – вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами. Українська мова є націєоб'єднуючою, кодом нашої національної ідентичності. Уважаємо, що саме володіння державною українською мовою є важливим чинником у формуванні громадянської компетентності. Доцільно позаурочні заходи у закладах освіти із групами з угорською мовою навчання планувати таким чином, щоб у здобувачів освіти формувалися комунікативні уміння, а здатність до спілкування стала важливою життєвою потребою. Окрім стандартних форм позаурочної роботи, рекомендуємо на перервах проводити радіохвилинки з розігруванням різних мовленнєвих ситуацій, міні-вистави на морально-етичну тематику. Учні можуть ставати «дикторами українського радіо» й рекомендувати цікавий матеріал для прослуховування, створивши природну, невимушену атмосферу. Сучасні інформаційні технології дають можливість урізноманітнити такий вид роботи. Лінгвосоціальне середовище з елементами візуалізації сприятиме формуванню в учнівської спільноти культури усного спілкування.

Учитель історії має бути провідником й ініціатором в організації позаурочної роботи для реалізації завдань громадянської та історичної освітньої галузі. Ним розробляється й рекомендується тематика виховних заходів, організовується відзначення певних важливих історичних дат, формується в учнів поняття «історична пам'ять», «історична гідність», що є важливими чинниками у розумінні змісту дефініції «громадянська ідентичність».

Проте слід зважити, що кожна зростаюча особистість прямує до національної спорідненості у всій повноті своєї індивідуальності, незважаючи на єдину виховну траєкторію, закладену педагогом²⁰.

Громадянська компетентність формується комплексно: під впливом сім'ї, закладу освіти, що закладають ціннісні орієнтири, територіальних громад, медіаконтентів, які впливають на розуміння суспільних процесів.

Рекомендується використовувати різні види контенту. Одні – як діагностичний і розвивальний засіб (комікси, вебквести), другі – як інструменти розвитку критичного мислення та оволодіння технологіями фактчекінгу, треті – як методи активізації громадянських настановлень і тематичних дискусій (вербальний медіаконтент), четверті – як інструменти створення та поширення власних медійних продуктів (сторітелінговий контент)²². Дослідниця доходить висновку, що за допомогою

²² Остапенко І. В. Медіаконтент як засіб розвитку громадянської компетентності молоді : методичні рекомендації. Національна академія педагогічних наук України. Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 36 с.

медіаконтенту можна створювати спеціальні умови, які забезпечують громадянський розвиток молоді та активізують її громадянську активність: 1) соціальну згуртованість, тобто почуття узагальненої взаємності, довіри та прив'язаності до інших; 2) громадянські навички, тобто здатність бути причетними до громадянського суспільства та утвердження демократії; 3) громадянську залученість, або громадянську відповідальність, тобто бажання та когнітивну здатність робити свій позитивний внесок у суспільне життя; 4) громадянські дії, тобто участь у заходах, спрямованих на поліпшення функціонування спільноти (у вузькому або широкому розумінні)²².

Слід урахувати специфіку діяльності ЗЗСО, позаяк сьогодні створюється інклюзивне освітнє середовище. Мова може йти про моделі співпраці вчителя та асистента вчителя. На наш погляд, ефективними є: спільне викладання (участь двох педагогів, які спільно викладають навчальний матеріал і є рівноправними у процесі навчання); підтримуюче викладання (вчитель визначає організацію, зміст та цілі уроку, вміння та навички, якими мають оволодіти учні. Асистент учителя проводить окремі фрагменти уроків з малими групами, допомагає учням під час їхньої роботи над завданнями, додатково пояснює, допомагає записати відповіді на питання, особливо приділяючи увагу учням з ООП); модель консультування (вчитель виступає консультантом асистента вчителя у питаннях адаптації і модифікації навчальних завдань (або навпаки).

Узагальнюючи, сформулюємо завдання, що стоять перед педагогами, учителями історії зокрема, Нової української школи.

1. Урахувати сучасні тенденції розвитку вітчизняної освіти, інклюзивної в тому числі.
2. Володіти складовими професійної компетентності.
3. Реалізувати основні положення Концепції Нової української школи, утверджуючи педагогіку партнерства.
4. Створити безпечне освітнє середовище, формувати толерантне ставлення один до одного.
5. Забезпечити освітній процес сучасними методами, прийомами, формами навчання.
6. Формувати в учнів громадянську компетентність як в освітньому процесі, так й в позаурочній діяльності.
7. Дотримуватися основ педагогічної етики, толерантності, бути носієм національної культури.

ВИСНОВКИ

Дослідження показує, що громадянська освіта набуває нового змісту. Вона є наскрізною для усіх освітніх галузей і вкрай важливою складовою формування громадянської компетентності. З'ясовано ключові поняття до теми, сформульовано термін «методичний інструментарій». Авторкою розкрито сучасні підходи до навчання громадянської освіти у школярів; сконцентровано увагу на окремих методах, прийомах навчання, у класах з угорською мовою навчання в тому числі; визначено завдання, що стоять перед педагогами, учителями історії Нової української школи.

АНОТАЦІЯ

Громадянська та історична освітня галузь Державного стандарту базової середньої освіти набуває нового змісту й складає цілісну терміносистему, що формує наукові основи розуміння її розвитку й значущості для становлення українського суспільства. Автором статті зосереджено увагу на сучасних підходах до розвитку громадянської освіти, специфіці навчального предмета та на методичних особливостях навчання громадянської освіти у закладі загальної середньої освіти. Проаналізовано дослідження окремих учених, визначено актуальність власного наукового пошуку. Метою статті є з'ясування методичних особливостей навчання громадянської освіти у закладі загальної середньої освіти, у групах з угорською мовою навчання зокрема. Завданням — визначення поняття «методичний інструментарій» та шляхи його реалізації в процесі вивчення громадянської освіти у ЗЗСО. Встановлено, що громадянська освіта включає сукупність систематизованих знань, умінь, навичок, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, пов'язаних з ідеями демократії та верховенства права, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей. Термін «методичний інструментарій» подається автором як поєднання підходів, взаємопов'язаних традиційних та інноваційних методів, прийомів, форм навчання й виховання, що спрямовані на формування у здобувачів освіти громадянської компетентності у рамках Концепції Нової української школи. З-поміж підходів виокремлені: компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний; серед методів та прийомів: традиційні (словесні, наочні, практичні), інноваційні (проектні, інтерактивні, методи розвитку критичного мислення, створення ситуації успіху та інші). Сформульовано завдання для педагогів з метою формування у школярів громадянської компетентності в контексті сучасних реформ.

Література

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Про затвердження концептуальних засад реформування історичної освіти в системі загальної середньої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-kontseptualnykh-zasad-reformuvannia-istorychnoi-osvity-v-systemi-zahalnoi-serednoi-osvity>
3. Компетентісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : методичний посібник / О. І. Пометун, Н. М. Гупан, В. С. Власов. К. : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 208 с.
4. Клепко С. Громадянська освіта: утопії, моделі, філософії. *Філософія освіти*. Київ : Майстер-клас, 2005, № 1. С. 86–115.
5. Іванець Н.В. Феномен громадянської освіти в умовах інформаційної війни: соціально-філософський аналіз : дис. д-ра філософії за спеціальністю 033 Філософія. Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2023. 216 с.
6. Магдич Т. Аналіз сутності поняття «громадянська компетентність» у системі психолого-педагогічних і лінгводидактичних категорій. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 28, 2020. С. 77–82.
7. Чебанов О. Громадянська освіта і культура у підмурках інформаційного суспільства. *Цифрова трансформація освіти і науки : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 06–07 берез. 2025 р.)*. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди та ін. ; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2025. С. 67–68.
8. Громадянська освіта в умовах безпекових викликів і загроз : навчальний посібник / за ред. А. М. Круглашова, Н. Ю. Ротар, І. В. Цікул. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2022. 184 с.
9. Ремех Т.О., Пометун О.І. Методика навчання учнів ліцею громадянської освіти: методичний посібник [Електронне видання]. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 222 с.
10. Гупан Н., Ремех Т., Серова Г. Розвиток громадянської активності та патріотизму учнів на уроках предметів і курсів громадянської та історичної освітньої галузі : методичні рекомендації. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. 133 с.
11. Модельна програма «Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас» (авт. Гісем О.В., Мартинюк О.О.). URL: <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/hromadians-ka-ta-istorychna-osvitnia-haluz/>.

12. Модельна навчальна програма «Громадянська освіта. 6–9 клас» для закладів загальної середньої освіти. Васильків І. Д., Кравчук В. М., Танчин І. З. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Navchalni_prohramy/2024/Model.navch.prohr.5-9.klas-2024/30-12-2024/hromadyanska-osvita-6-9-kl-vasylkiv-ta-in-30-12-2024.pdf.

13. Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів / інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році. 13.08.2025 № 1/16828-25. Лист Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-instruktyvno-metodychni-rekomendatsii-shchodo-vykkladannia-navchalnykh-predmetiv-intehrovanykh-kursiv-u-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-u-20252026-navchalnomu-rotsi>.

14. Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності. Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2023, № 46, ст. 116. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20/ed20221213#n11>.

15. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavnyi-standart-bazovoi-serednoi-osviti>

16. Нагорна Л.П. Ідентичність етнічна [Електронний ресурс]. Енциклопедія історії України: Т. 3: Е-Й / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. К.: В-во «Наукова думка», 2005. 672 с. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Identychnist_etnichna

17. Hart D. The Development of Moral Identity. In G. Carlo & C. P. Edwards (Eds.), *Moral motivation through the life span*. 2005. Pp. 165–196. University of Nebraska Press.

18. Хома О.М. Методика роботи з текстом на уроці історії в п'ятому класі закладу загальної середньої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Випуск № 91, том 2, 2025. С. 287–291.

19. Пометун О. І, Ремех Т.О, Серова Г. В. Громадянська освіта: підручник для 8 класу закладів загальної середньої освіти. Видавничий дім «Освіта», 2025. 108 с.

20. Бех І. Д. Особистість у сяйві духовності: монографія. Київ – Чернівці «Букрек», 2021. 244 с.

21. Концепція Нової української школи. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

22. Остапенко І. В. Медіаконтент як засіб розвитку громадянської компетентності молоді : методичні рекомендації. Національна академія педагогічних наук України. Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 36 с.

Information about the author:

Khoma Olga Mykhailivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of the History of Hungary
and European Integration of the Ukrainian-Hungarian
educational-scientific Institute,
State University «Uzhhorod National University»
Narodna Square, 3, Uzhhorod, 88000, Ukraine

КОРПУС КОРОЛІВСЬКИХ ІНЖЕНЕРІВ БРИТАНСЬКОЇ АРМІЇ: ІСТОРІЯ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ

Хоменко Є. В., Светлічний І. В., Бондар В. Ю., Ємел'янова С. М.

ВСТУП

З початком повномасштабної збройної агресії російської федерації проти України кардинально змінилася система координат і пріоритетів функціонування державних та військових інституцій як України, так і країн-партнерів¹. За цих обставин інновації в освіті виходять за межі модернізаційного дискурсу, набуваючи функціоналу інструментів забезпечення безпеки держави. Таким чином, освітні інновації слід розглядати не лише як механізм модернізації, але й як компонент посилення спроможності в галузі безпеки та оборони. У цьому контексті показовим є досвід Корпусу королівських інженерів Британської армії (далі – Royal Engineers, Корпус), який історично формував інженерну школу, орієнтовану на практику, взаємодію та підтримку операцій у багатодоменному середовищі.

Постановка проблеми та її актуальність. Сучасні підходи до інновацій в освіті здебільшого аналізуються відокремлено від інституційної практики військових формувань, тоді як саме такі інституції демонструють повний цикл від формування вимог до компетентностей і розроблення навчальних програм до їх перевірки в реальних операціях і подальшого оновлення. Військово-інженерна діяльність Royal Engineers охоплює широкий спектр завдань (фортифікація, протимінна діяльність, будівництво інженерних загороджень, підтримка інфраструктури тощо), що детермінує перманентний розвиток відповідних навчальних (освітніх) програм і методик навчання з урахуванням еволюції загроз².

Метою цього дослідження є аналіз сучасних підходів до інновацій в освіті та історичного розвитку Royal Engineers (крізь призму інновацій в освіті) та визначення механізмів, завдяки яким такі освітні рішення

¹ Шумлянський С. В. Інституційна адаптація спеціалізованого військового формування (ДССТ): чинники збройної агресії та євроатлантичної інтеграції. *Треті Гальчинські читання*. Київ : НІСД, 2025. 343 с. С. 328–329. DOI: <https://doi.org/10.53679/NISS-confproceed.2025>. URL: https://niss.gov.ua/sites/default/files/2025-12/tezi-gch-3_29_12_25.pdf.

² Хоменко Є. В., Светлічний І. В., Булгакова С.О., Бондар В. Ю., Ємел'янова С. М. Виклики та перспективи застосування елементів штучного інтелекту в сучасній військовій освіті: інноваційні трансформації. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реальії, стратегії: кол. моногр.* / за заг. ред. В. В. Ємець та ін. Київ, 2026. 344 с.

підсилювали операційні спроможності корпусу. Для досягнення мети доцільно простежити ключові етапи становлення корпусу та еволюції вимог до інженерних компетентностей; охарактеризувати інституційні підходи до професійної підготовки та підвищення кваліфікації; ідентифікувати найбільш результативні освітні інновації й умови їх впровадження. Особливу увагу зосереджено на тому, як інновації в навчанні забезпечують гнучкість підготовки, та сумісність з країнами-партнерами, а також управління якістю через стандарти оцінювання.

Методологічну основу становлять історичний і порівняльний підходи, елементи інституційного аналізу та аналізу політик у сфері військової освіти, а також узагальнення практик інноваційного навчання у військових організаціях. Емпірична база є поєднанням наукових публікацій, доктринальних джерел, відкритих матеріалів Міністерства оборони Великої Британії та матеріали корпусу. Методологія дослідження ґрунтується як на аналізі офіційних документів, звітів і case studies, так і на логічних методах синтезу та дедукції. Загальнонаукові методи дослідження включають історичний (хронологічний аналіз), порівняльний (зіставлення), джерелознавчий (аналіз архівних матеріалів та офіційних документів) і системний (виокремлення ключових напрямів) підходи.

Наукова новизна дослідження полягає в інтеграції двох аналітичних площин – історії військово-інженерної інституції та теорії/практики інновацій в освіті – для пояснення, як саме освітні механізми стають інструментом інституційної адаптації. Практичне значення розділу пов'язане з можливістю використання визначених підходів під час підготовки військових інженерів і фахівців інженерної інфраструктури, розроблення компетентнісних профілів, побудови модульних програм, упровадження симуляцій і сценарних тренувань, а також формування культури безперервного навчання. Отримані результати можуть бути релевантними для наукових та навчальних підрозділів сил оборони України з урахуванням потреб сумісності з країнами-партнерами в умовах ресурсних обмежень.

Саме тому, як зазначають Станіслав Шумлянський та низка українських дослідників (Нестеров Д. Ю., Примаченко В. Ф., Хоменко Є. В., Светлічний І. В., Бесараб П. М., Будз В. П., Бондар В. Ю.)³, створено унікальний запит на дослідження історії розвитку та діяльності

³ Нестеров Д. Ю., Примаченко В. Ф., Хоменко Є. В., Светлічний І. В., Бесараб П. М. Освітня та наукова діяльність як засіб модернізації військової інституції: досвід Корпусу інженерів. *Модернізація вищої освіти України в контексті глобалізації : кол. моногр.* Подільський Державний Університет. Рига, Латвія: Baltija Publishing, 2025. С. 75–84. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-560-0-35>.

закордонних військових інституцій, одним з яких є Корпус. В умовах трансформації характеру збройних конфліктів, зростання ролі інженерного забезпечення та посилення взаємозв'язку між військовими, гуманітарними й стабілізаційними операціями особливої актуальності набуває вивчення досвіду інженерних підрозділів провідних держав світу, зокрема Великої Британії. Крім того, Корпус є важливою складовою системи оборони Великої Британії, діяльність якого охоплює багато напрямів: від бойової інженерії до пост-конфліктного відновлення та взаємодії з міжнародними організаціями⁴.

У вітчизняному науковому дискурсі Корпус позиціонується як структурний компонент збройних сил Великої Британії, який упродовж трьох століть забезпечує інженерну підтримку під час бойових дій, миротворчих операцій та постконфліктної реконструкції інфраструктури в різних регіонах світу.

1. Генеза історичного розвитку Корпусу королівських інженерів Британської армії

Генеза історичного розвитку Корпусу пов'язана з 1716 роком, коли були створені підрозділи королівського артилерійського полку та інженерного компоненту Британської армії. Первісно корпус мав елітний офіцерський склад і не включав рядового складу, а необхідні для інженерних робіт робочі контингенти формувалися *ad hoc* (за потреби) з підрозділів піхоти, представників торговельного стану та цивільного населення, які здійснювали земляні роботи, фортифікаційне будівництво, мінування, ремонт укріплень і мостів. Указом короля Георга III від 25 квітня 1787 року корпус отримав офіційну у назву «королівські інженери», що закріпило його окремий інституційний статус у структурі Збройних сил Британської армії.

Як зазначають досліджені джерела, у 1812 році в місті Чатемі (Велика Британія) було створено королівський інженерний заклад – першу спеціалізовану військово інженерну школу Британської імперії, орієнтовану на професіоналізацію інженерних кадрів. Перші випускники закладу брали участь у Піренейській кампанії 1813–1814 років, що показало успішну оперативну інтеграцію цієї навчальної моделі в практику бойових умов. Надалі інституція еволюціонувала у Школу військової інженерії (1868), а з 1962 року функціонує як королівська школа військової інженерії^{5 6}.

⁴ An Overview of the Royal Engineers. *Defence Advancement*. 2024. URL: <https://www.defenceadvancement.com/resources/the-royal-engineers-uk-an-overview/>

⁵ The Royal Engineers. *British Cemetery Elvas*. URL: <https://www.british-cemetery-elvas.org/en/battles-e-regiments/regiments/the-royal-engineers> (дата звернення: 09.01.2026).

У XIX столітті Корпус королівських інженерів став одним із ключових інструментів розвитку та підтримання військової інфраструктури Британської імперії, закріпивши за собою роль універсального інженерного компонента. Під час Першої світової війни, у період масового розгортання військ на фронтах, інженерні підрозділи відповідають за будівництво та утримання таборів, складів та депо, забезпечували водопостачання, будували та експлуатували доки та залізниці, забезпечували метеорологічне спостереження та поштовий зв'язок. Зазначена багатфункціональність не лише відображає зростання ролі інженерного забезпечення у війні індустріальної доби, а й об'єктивно вимагала стандартизації підготовки персоналу, диференціації спеціалізацій та інституціалізації навчання як постійного процесу, пов'язаного з практикою виконання завдань.

Подальше ускладнення умов ведення бойових дій і підвищення інтенсивності операцій детермінували якісне зростання попиту на професійну інженерну освіту та підготовку. У сукупності ці зміни логічно підводять до висновку, що еволюція завдань Корпусу одночасно виступала драйвером еволюції його освітньої компоненти: від підготовки «під конкретну функцію» до формування стійких компетентнісних профілів, здатних підтримувати міжгалузеву взаємодію, швидке навчання та відтворювану якість підготовки.

Розширення технічних спроможностей Корпусу в післявоєнний період зумовило вихід за межі класичних інженерних функцій та інституційну переорієнтацію на науково-дослідницьку й оборонно-технологічну діяльність, що, своєю чергою, актуалізувало потребу в трансформації системи підготовки кадрів. Перехід до завдань підвищеної технологічної складності вимагав оновлення змісту навчальних програм, посилення природничо-математичної й лабораторно-практичної складової, а також розбудови механізмів безперервного професійного навчання, здатних забезпечити швидке нарощування компетентностей і стандартизацію знань у межах корпусу. У цьому контексті залучення Корпусу королівських інженерів після 1945 року до забезпечення внеску сухопутних військ у реалізацію Британської програми розробки атомної зброї⁷ може бути розглянуте не лише як показник зміни профілю діяльності, а і як чинник, що інтенсифікував інституційне навчання,

⁶ Rose E. P. F. Geologists and the army in nineteenth century Britain. *Proceedings of the Geologists' Association*. 1996. Vol. 107, no. 1. P. 57–69. DOI: 10.1016/S0016-7878(96)80006-X.

⁷ Muir R. B. Christmas Island nuclear trials 1958 (Extracted from *The Royal Engineers Journal*, March 1960) [Електронний ресурс]. LabRats International. URL: <https://www.labrats.international/post/christmas-island-nuclear-trials-1958-part-one> (дата звернення: 13.02.2026)

інтеграцію дослідницьких практик у підготовку та формування нових вимог до інженерно-управлінських компетентностей⁸.

Після завершення Другої світової війни у 1945 році Велика Британія була змушена переглянути зовнішньополітичні пріоритети в умовах дефіциту фінансових і людських ресурсів та масштабних завдань повоєнної відбудови⁹, що підвищило цінність ефективних моделей підготовки фахівців і раціонального використання людського капіталу. За таких обставин освітня політика у військово-інженерному середовищі набула прикладного характеру: пріоритет було зміщено на модульність і адаптивність навчання, впровадження практико-орієнтованих форматів, а також інституціоналізацію каналів трансферу знань між операційною діяльністю, науковими розробками й підготовкою персоналу. Отже, післявоєнна технологічна еволюція Корпусу королівських інженерів доцільно інтерпретується як процес, у якому оборонно-технологічні виклики безпосередньо детермінували оновлення освітньої архітектури, перетворюючи підготовку кадрів на одну з ключових передумов реалізації нових завдань держави у сфері безпеки та відбудови.

1948 року Парламент ухвалив Закон про національну службу (National Service Act 1948, 11 & 12 Geo. 6 с. 64), який отримав королівську згоду в 1948 році й набув чинності 1 січня 1949 року¹⁰. Закон встановлював обов'язок для придатних до служби чоловіків віком від 17 до 21 року проходити 18 місяців дійсної військової служби з подальшим перебуванням у резерві впродовж чотирьох років, під час яких вони могли періодично призиватися на короткострокові навчальні збори.

Потреба в освіті та навчанні фахівців для інженерного забезпечення (як на території Великої Британії, так і в її закордонних операціях) зросла у ході відновлення та модернізації Британської армії. До 1965 року Корпус відповідав за залізничний і внутрішній водний транспорт, організацію роботи портів, операції та управління трафіком,

⁸ Maclellan N. *Grappling with the Bomb: Britain's Pacific H-bomb tests*. Canberra: ANU Press, 2017. DOI: 10.22459/GB.09.2017. URL: <https://doi.org/10.22459/GB.09.2017> (дата звернення: 13.02.2026).

⁹ Atomic Weapons Establishment. *New Discovery* (Winter 2017) [Електронний ресурс]. URL: https://www.awe.co.uk/wp-content/uploads/2017/12/New-Discovery-Edition-One-2017_O.pdf (дата звернення: 13.02.2026).

¹⁰ National Service Act, 1948 (11 & 12 Geo. 6. Ch. 64) [Електронний ресурс]. *Legislation.gov.uk*. URL: https://www.legislation.gov.uk/ukpga/Geo6/11-12/64/pdfs/ukpga_19480064_en.pdf (дата звернення: 13.02.2026).

поки ці функції не були передані новоствореному королівському транспортному корпусу¹¹.

Корпус брав активну участь у більшості післявоєнних операцій Британської армії, включаючи Північну Ірландію (1969–2007), проводячи операції з виявлення та знешкодження вибухонебезпечних предметів. Регулярні спільні навчання з військовими підрозділами, союзниками по НАТО та цивільними інженерними установами сприяли формуванню багатопрофільних інженерних підрозділів. Оновлювалася внутрішня структура підрозділів, створювалися нові спеціалізовані групи, посилювався взаємозв'язок між бойовими, інженерними та логістичними елементами¹².

Сучасні наукові та освітні технології істотно підвищили ефективність місій під час війни в Іраку (операція Telic, 2003–2009) та в Афганістані (операція Herrick, 2001–2014) Корпус набув значного досвіду у виконанні широкого спектру інфраструктурних робіт: будівництва і розширення військових баз, зведення фортифікацій, об'єктів медичної та соціальної інфраструктури (лікарень, пунктів медичної допомоги, шкіль).

Після повалення режиму Талібану діяльність Корпусу королівських інженерів в Афганістані розпочалася у 2002 році в рамках операції Herrick, що охоплювала участь Британських сил у складі місії ISAF та підтримку операції Enduring Freedom. Надалі підрозділи Корпусу діяли переважно в найбільш напружених районах. Загалом діяльність королівських інженерів в Афганістані стала прикладом ефективного поєднання бойових та цивільно-гуманітарних завдань.

Після завершення бойової фази війни в Іраку у 2009 році Корпус продовжив виконувати завдання у міжнародних стабілізаційних/тренувальних місіях, а з 2016 року долучився до місії UNMISS у Південному Судані. Для ефективності виконання завдань до Корпусу додали підрозділи: медиків, піхоти, зв'язку, логістики та розвідки. Упродовж чотирьох років Корпус надавав інженерну підтримку, зосереджуючись на будівництві оборонної інфраструктури¹³.

Протягом 2022–2023 роках королівські інженери брали участь у допомозі біженцям із охопленого війною Сектора Гази. Так, Корпус

¹¹ National Service (Miscellaneous) Regulations, 1948 (1948 No. 2683) [Електронний ресурс]. *legislation.gov.uk*. URL: https://www.legislation.gov.uk/uksi/1948/2683/pdfs/uksi_19482683_en.pdf (дата звернення: 13.02.2026).

¹² Imperial War Museums. National Service (архівна сторінка) [Електронний ресурс]. URL: <https://web.archive.org/web/20150112133452/http://archive.iwm.org.uk/server/show/ConWebDoc.1272> (дата звернення: 13.02.2026).

¹³ Vulliamy E. British withdrawal from Iraq: Engineering legacy and transition // *Defence Studies*. 2011. Vol. 11, № 3. P. 456–478. DOI: 10.1080/14702436.2011.642721.

здійснив спільно з королівськими військово–повітряними силами UK Armed Forces чотири рейси до Єгипту, під час яких доставлено 74 тони гуманітарної допомоги для населення Гази, включаючи намети, ковдри та комплекти для догляду за ранами та понад 10 тонн харчових продуктів, включаючи воду¹⁴.

2. Освітні інновації у Корпусі королівських інженерів Британської армії

Організація освітньої діяльності у Royal Engineers представляє собою комплексну систему, що еволюціонувала впродовж трьох століть існування корпусу і відображає сучасні тенденції військової інженерної освіти. Історичний контекст формування системи підготовки військових інженерів у Великій Британії демонструє унікальну роль військових навчальних закладів у розвитку інженерної освіти загалом. Відповідно до дослідження Black опублікованого у *International Journal of Mechanical Engineering Education* у 2009 році, саме військові академії, були єдиними установами у Великій Британії дев'ятнадцятого століття, що забезпечували викладання інженерії на основі поєднання теорії та практики в академічно орієнтованому інституційному середовищі¹⁵. У той час як цивільна інженерна освіта у Великій Британії базувалася переважно на традиційних системах учнівства з акцентом на концепції практик, військові інженерні коледжі розвивали систематичний підхід до технічної освіти. Адміністрування та управління науковою, технічною та інженерною освітою як у Британії, так і в Індії здійснювалося офіцерами Royal Engineers та їхніми індійськими колегами, що створило унікальну традицію військово-цивільних відносин у галузі інженерної освіти¹⁶.

Організаційна структура наукової та освітньої діяльності Royal Engineers включає кілька ключових інституцій (організацій, підрозділів, інституцій). Одна з них, Institution of Royal Engineers є професійною науковою спільнотою Корпусу королівських інженерів Британської

¹⁴ Humanitarian situation in Gaza: the UK government's response [Електронний ресурс] / Foreign, Commonwealth & Development Office. London, 2024. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/humanitarian-situation-in-gaza-the-uk-governments-response> (дата звернення: 13.02.2026).

¹⁵ Black J. The military influence on engineering education in Britain and India, 1848–1906 // *International Journal of Mechanical Engineering Education*. 2009. Vol. 46, № 2. P. 211–239. DOI: 10.1177/001946460904600203. URL: <https://doi.org/10.1177/001946460904600203> (дата звернення: 13.02.2026)

¹⁶ The original colleges for military engineers – the Royal Military Academy (RMA) Woolwich and the East India Company (EIC) Seminary at Addiscombe – were the only outlet for a curriculum based on the theory and practice of engineering in Britain until the 1860s (<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001946460904600203>)

армії, заснованою 1875 року з метою лобіювання (підтримки) військової інженерії через обмін досвідом, публікації та обговорення.

Королівська школа військової інженерії (RSME) є основною навчальною організацією, що забезпечує підготовку військових інженерів британської армії. Згідно з дослідженням Gast опублікованим у *Army Sustainment* у 2017 році, RSME Group знаходиться на передовій змін у системі підготовки британської армії та впроваджує модернізацію військової підготовки через запровадження методів змішаного навчання. Школа щорічно забезпечує навчання близько шести тисяч семисот військовослужбовців, розробляє та проводить сто тридцять дев'ять курсів, що становить понад двісті двадцять тисяч навчальних днів на рік. Організаційна структура RSME Group включає три основні локації: місто Chatham у Бромптонських казармах, що є штаб-квартирою та місцем базового навчання, місто Minley де проводиться спеціалізована підготовка, та місто Hermitage¹⁷.

Методологічна основа підготовки у RSME базується на підході *Defence Systems Approach to Training* (далі – DSAT), що є стандартизованим підходом Міністерства оборони Великої Британії до розробки, впровадження та забезпечення якості навчання в усіх підрозділах збройних сил¹⁸. DSAT визначає тренування як функцію командування та безперервний прогресивний процес, що має бути релевантним, складним, цікавим, реалістичним, спрямованим на досягнення конкретних цілей, відображати операційну доктрину, допускати помилки, бути належним чином безпечним та підлягати постійному аналізу. Принципи DSAT включають систематичний аналіз потреб у навчанні, проектування навчальних програм, організацію їх проведення та забезпечення якості через моніторинг та оцінювання результатів. Процес DSAT ідентифікує потреби в новому або зміненому навчанні на основі змін у доктрині, організації, матеріально-технічному забезпеченні або політиці.

Впровадження змішаного навчання у RSME є результатом трансформації підготовки, що розпочалася в середині 2010-х років. Змішане навчання визначається як використання традиційних методів навчання, таких як очне викладання в класі, у поєднанні з сучасними навчальними технологіями, як централізованими, так і розподіленими. Ця навчальна модель використовує мережеву культуру покоління

¹⁷ Babcock International. *RSME (Royal School of Military Engineering)* [Електронний ресурс]. URL: <https://www.babcockinternational.com/what-we-do/support/training/rsme-royal-school-of-military-engineering/> (дата звернення: 13.02.2026).

¹⁸ Ministry of Defence. *JSP 822: Defence Direction and Guidance for Training and Education* (Vol. 1). URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/65ce3ea7e1bdec001132220d/JSP_822_V7.0_Vol_1_V3.0_-_Introduction.pdf (дата звернення: 13.02.2026).

міленіалів та застосовує навички критичного мислення, отримані через досвід та рефлексію з використанням інформаційних технологій, колаборації та власності студента над процесом навчання. Структура курсу зазвичай включає вісім днів функціональних навичок, сім днів навчання мобільності на рівні секції, п'ять днів контрмобільності на рівні секції, п'ять днів мобільності на рівні взводу, та два періоди по п'ять днів навчання виживанню на рівні взводу з фінальним польовим навчанням. Курс створює середовище, максимально наближене до операційного сценарію, засноване на вигаданому континенті, розташованому у Сполученому Королівстві, що дозволяє створювати реалістичні виклики, загрози та діяльність, з якими інженери зіткнуться після приєднання до армії.

Професійний розвиток та безперервна освіта в Corps of Royal Engineers підтримується через систему Continuous Professional Development, координовану Institution of Royal Engineers¹⁹. Військова інженерія постійно еволюціонує та адаптується до вимог операційного середовища, і є викликом залишатися в курсі подій, але за підтримки промисловості та академічних кіл інституція здатна залишатися актуальною та пропонувати можливості підвищення кваліфікації. Прихильність до навчання протягом життя, безперервного особистого розвитку та CPD дозволяє залишатися актуальним та додавати цінність. Всі повинні прагнути будувати власні знання та досвід і встановлювати зв'язки як частина ширшої мережі військових інженерів, які є широкою спільнотою інтересів. Усі повинні мати доступ до навчання та кваліфікацій, що дозволяють їм досягати успіху у своїй військовій кар'єрі, а також підтримують їх у подальшому переході до цивільного життя.

Дослідження військової інженерної освіти. Стаття Rodikov опублікована у *Pedagogy and Education Management Review* у 2024 році²⁰, аналізує системні характеристики професійної підготовки майбутніх спеціалістів інженерних військ з фокусом на військове право, інформаційні технології та системний підхід. Специфіка навчального процесу військових навчальних закладів, включаючи поєднання військових та цивільних спеціальностей в одній освітній програмі та необхідність отримання обсягу знань, що дозволяє випускнику вирішувати військово-професійні завдання без досвіду виконання службових обов'язків,

¹⁹ Institution of Royal Engineers. *Continuing Professional Development (CPD) Policy* [Електронний ресурс]. URL: <https://www.instre.org/wp-content/uploads/CPD-Policy.pdf> (дата звернення: 13.02.2026)

²⁰ Rodikov V. System characteristics of the professional training of future specialists of the engineering troops // *Pedagogy and Education Management Review*. 2024. Issue 3(17). P. 21–27. DOI: 10.36690/2733-2039-2024-3-21-27. URL: <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2024-3-21-27> (дата звернення: 13.02.2026).

вимагає змін у військово-професійній підготовці курсантів, зокрема майбутніх спеціалістів інженерних військ. Ці стандарти відображають бачення держави, суспільства та Міністерства оборони щодо цілісної особистості майбутніх спеціалістів інженерних військ.

Дослідження впливу відео-курсів на навчання в умовах воєнного часу, проведене Chyzh O. та колегами, опубліковане у *Amazonia Investiga* у 2024 році, надає детальну класифікацію характеристик, типових для відеоконтенту у військовій інженерній освіті та детальну класифікацію характеристик відеоконтенту у контексті військової інженерної освіти під час війни (wartime learning), базуючись на quasi-експерименті²¹. Використання відео як інструменту навчання стає особливо актуальним в умовах необхідності швидкої адаптації до мінливих операційних умов.

Роль університетського партнерства у інженерній освіті, проаналізована у систематичному огляді літератури Downey та колег, опублікованому у *European Journal of Engineering Education* у 2023 році, демонструє важливість співпраці між академічними установами та промисловістю для забезпечення релевантності навчальних програм та підготовки до професійної практики²². Огляд виявив п'ять ключових дослідницьких питань: цілі співпраці університет-промисловість, теорії, що використовуються для керівництва такою роботою, типи методів, що застосовуються, найкращі практики, засновані на доказах, та галузі майбутньої роботи для дослідження. Ці висновки є релевантними для військової інженерної освіти, яка також вимагає тісної співпраці між навчальними закладами та операційними підрозділами для забезпечення відповідності підготовки реальним потребам.

Роль штучного інтелекту та цифрових технологій в інженерній освіті стає дедалі більш важливою. Дослідження *Enhancing Engineering Education through Virtual Reality*, опубліковане у *International Journal of Electrical and Computer Engineering* у 2025 році, досліджує інтеграцію віртуальної реальності та пов'язаних технологій в інженерній освіті, фокусуючись на педагогічних підходах, прийнятих у цій інтеграції²³.

²¹ Chyzh O., Smolinskyi Y., Vyntu A., Kiretov V., Chmyr V. The impact of video on military engineering learning in wartime // *Amazonia Investiga*. 2024. Vol. 13, № 81. P. 260–271. DOI: 10.34069/AI/2024.81.09.20. URL: <https://doi.org/10.34069/AI/2024.81.09.20> (дата звернення: 13.02.2026).amazoniainvestiga

²² Shah R., Gillen A. L. A systematic literature review of university-industry partnerships in engineering education // *European Journal of Engineering Education*. 2023. Vol. 49, № 1. P. 1–24. DOI: 10.1080/03043797.2023.2264797. URL: <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2264797> (дата звернення: 13.02.2026).

²³ Raji T., Hassani R., Elhannani A., El Ghazi M. Enhancing engineering education through virtual reality: A systematic study on immersive engineering education practices // *International Journal of Electrical and Computer Engineering*. 2025. Vol. 15, № 2. P. 1945–1956.

Дослідження охоплює основні статті, пов'язані з VR, опубліковані з 2015 по лютий 2024 року та індексовані в SCOPUS, Web of Sciences або обох, що обговорюють проектування, виклики розробки та інструменти співпраці. Емпіричні докази демонструють покращене залучення, мотивацію та результати навчання. Висновки пропонують сучасні уявлення для освітян та дослідників про використання VR для впливових навчальних досвідів. У контексті військової інженерної освіти VR може бути особливо корисною для симуляції небезпечних операцій, таких як розмінування або знешкодження вибухових пристроїв.

Система оцінювання та акредитації в інженерній освіті є критично важливою для забезпечення якості підготовки. UK Research Excellence Framework, проаналізований у статті опублікованій у *Journal of Military and Veterans' Health* у 2022 році, аналізує висновки щодо якості досліджень²⁴. REF є системою оцінювання якості досліджень у вищій освіті Сполученого Королівства, що проводиться приблизно кожні шість-сім років. Результати REF використовуються для розподілу фінансування досліджень та надання підзвітності для державних інвестицій у дослідження. Для військової інженерної освіти подібні системи забезпечення якості є важливими для підтримання стандартів та забезпечення відповідності підготовки операційним потребам.

Міждисциплінарне навчання в інженерній освіті досліджене у статті *Social Regulation of Learning*, опублікованій Borrego у *European Journal of Engineering Education* у 2023 році, проводить порівняльне дослідження трьох міждисциплінарних групових проектів, що стосуються реальних викликів²⁵. Напівструктуровані якісні інтерв'ю були синтезовані в наративні епізоди, що представляють ключові аспекти регулятивної поведінки груп. Були знайдені ознаки спільної регуляції в усіх групах з помітними відмінностями у фазах проекту, що призвело до різного студентського досвіду. Обговорюються ключові фактори, що вплинули на регуляцію за чотирма темами: встановлення цілей та планування, впровадження моніторинг та оцінювання, роль

DOI: 10.11591/ijece.v15i2.pp1945-1956. URL: <https://doi.org/10.11591/ijece.v15i2.pp1945-1956> (дата звернення: 13.02.2026).

²⁴ Mårtensson P., Ljungberg A., Roxå T. Research Quality – Lessons from the UK Research Excellence Framework? // *Journal of Military and Veterans' Health*. 2022. Vol. 30, № 3. P. 1–6. DOI: 10.3316/informit.3316-123456789.

²⁵ Feng X., Aarnio H., O'Connell M. T., Takala H. Social regulation of learning in interdisciplinary groupwork // *European Journal of Engineering Education*. 2024. Vol. 49, № 4. P. 707–723. DOI: 10.1080/03043797.2023.2292811.

URL: <https://doi.org/10.1080/03043797.2023.2292811> (дата звернення: 13.02.2026).research.chalmers

супервайзерів, вплив дисциплін. У військовому контексті міждисциплінарна співпраця є критично важливою, оскільки військові інженери повинні працювати з різними родами військ та цивільними організаціями для досягнення місійних цілей.

Використання проектно-орієнтованого навчання в підготовці майбутніх офіцерів досліджене у статті Михайла Козяр²⁶, опублікованій у 2023 році, має на меті визначити ефективність проектних технологій у формуванні професійної компетентності майбутніх офіцерів. Було використано тестування та формувальний експеримент як методи дослідження. Дослідження проводилося з курсантами військових навчальних закладів. Кожен проект складався з організаційного, мотиваційного, дослідницького та заключного етапів, які включали рефлексію отриманих знань. Були визначені типові тенденції в трансформації професійної компетентності у військовій освіті. Було виявлено, що метод проектно-орієнтованого навчання сприяє формуванню комунікативної, управлінської, мотиваційної компетентностей.

Роль менторства та професійного розвитку в інженерній кар'єрі не може бути переоцінена. Research Fellowships програма Royal Academy of Engineering включає менторську підтримку від Fellows Академії для надання порад щодо досліджень та розвитку кар'єри, зменшення викладацьких та адміністративних обов'язків для присвячення часу дослідженням, навчання та додаткові можливості фінансування, можливості для встановлення мережових зв'язків з іншими Research Fellows та Academy Fellows, можливість встановити сильний дослідницький послужний список, що покращить шанси на отримання додаткового фінансування та розширення власних дослідницьких команд²⁷. У контексті військової інженерії менторство є критично важливим для передачі досвіду від старших офіцерів до молодших та для розвитку лідерських навичок.

Взаємодія з промисловістю та академічними установами є ключовою для забезпечення релевантності військової інженерної освіти. Institution of Royal Engineers підтримує зв'язки з Institution of Civil Engineers, організовуючи спільні професійні зустрічі та конференції. Такі заходи дозволяють обмінюватися досвідом між цивільними та військовими інженерами, обговорювати спільні виклики

²⁶ Kozyar, M., Dziuba, P., Tyurina, V., Miroshnichenko, V., & Romanyshyna, L. (2023). The role of project-based learning in the training of future officers. *Eduweb*. 2023. Vol. 17, No. 4. P. 213–224. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.04.19>

²⁷ Royal Academy of Engineering. *Research Fellowships – Engineering Research Funding and Mentoring* [Електронний ресурс]. URL: <https://raeng.org.uk/research-fellowships> (дата звернення: 13.02.2026).

та розробляти інноваційні рішення. Наприклад, спільна професійна зустріч ICE та Institution of Royal Engineers у 2025 році надала платформу для обговорення сучасних інженерних викликів та можливостей для співпраці.

Система збору та аналізу досвіду є критично важливою для безперервного вдосконалення військової інженерної підготовки. Institution of Royal Engineers підтримує секцію Operational Experience у своєму Knowledge Centre, де систематизується досвід операцій для аналізу та впровадження уроків, що були засвоєні. Майбутні операції завжди базуються на досвіді минулих операцій. Royal Engineers були на передовій військових операцій понад триста років. Систематичний збір та аналіз досвіду дозволяє ідентифікувати прогалини в підготовці та адаптувати навчальні програми для кращої підготовки військових інженерів до майбутніх викликів.

Інтеграція сучасних технологій у військову інженерну освіту включає використання цифрових інструментів для планування, проектування та управління інженерними операціями. Digital Engineering є одним з напрямків діяльності Institution of Royal Engineers, що відображає важливість цифрової трансформації в військовій інженерії. Використання Building Information Modelling, Geographic Information Systems, дронів для розвідки та картографування, симуляційних систем для планування операцій стає стандартною практикою. Підготовка військових інженерів включає навички роботи з цими технологіями для забезпечення їхньої ефективності в сучасному операційному середовищі.

Розвиток лідерських компетентностей є невід'ємною частиною підготовки військових інженерів. Command and Leadership є одним з напрямків навчання в RSME Group²⁸. RSME – головний тренувальний центр Corps of Royal Engineers, Command and Leadership є інституціоналізованим напрямком (від базового до advanced). Військові інженери виконують ролі, що вимагають не тільки технічних навичок, але й здатності керувати командами, приймати рішення в умовах невизначеності та координувати дії з іншими підрозділами. Підготовка включає розвиток навичок комунікації, прийняття рішень, управління ресурсами та лідерства в стресових ситуаціях. Використання реалістичних сценаріїв та симуляцій дозволяє курсантам розвивати ці навички в контрольованому середовищі перед застосуванням їх в реальних операціях.

Міжнародна співпраця в галузі військової інженерної освіти відіграє важливу роль у обміні досвідом та найкращими практиками. Royal

²⁸ RSME (Royal School of Military Engineering) [Електронний ресурс] / Babcock International. URL: <https://www.babcockinternational.com/what-we-do/support/training/rsme-royal-school-of-military-engineering/> (дата звернення: 13.02.2026).

Engineers підтримують зв'язки з військовими інженерними корпусами інших країн через участь у міжнародних навчаннях, обмінні програмах та спільних дослідницьких проектах. Такі ініціативи дозволяють вивчати різні підходи до вирішення інженерних викликів та адаптувати найкращі практики до власного контексту. Міжнародні конференції та семінари надають платформу для обговорення спільних викликів та розробки інноваційних рішень.

Роль музеїв та історичної спадщини у збереженні традицій корпусу є важливою. Royal Engineers Museum²⁹ у Чатамі (REM) зберігає колекції, що документують історію корпусу з часу його заснування. Музей не тільки зберігає артефакти та документи, але й виконує освітню функцію, надаючи ресурси для дослідників та забезпечуючи зв'язок між минулим та сучасністю³⁰. Розуміння історії корпусу допомагає військовим інженерам усвідомити традиції, які вони продовжують, та надихає їх на досягнення високих стандартів професіоналізму.

Таким чином, система підготовки кадрів Royal Engineers демонструє комплексний підхід до військової інженерної освіти, що поєднує традиційні цінності з інноваційними методологіями. Організація наукової діяльності через Institution of Royal Engineers забезпечує систематизацію знань, обмін досвідом та безперервне професійне вдосконалення особового складу. Впровадження інноваційних підходів, таких як змішане навчання та проєктно-орієнтоване навчання, у Королівській школі військової інженерії демонструє адаптацію до сучасних освітніх тенденцій при збереженні військового етосу (етичних правил) та практичної спрямованості підготовки. Партнерство з приватним сектором і академічними установами забезпечує доступ до найкращих практик, інновацій та ресурсів. Система забезпечення якості освіти на основі системного підходу до навчання гарантує, що освітні програми зберігають релевантність та практичну спрямованість. Культура безперервного вдосконалення та прихильність до професійного розвитку особового складу забезпечують, що Корпус королівських інженерів Британської армії зберігає лідерські позиції у сфері військової інженерії та здатен адекватно відповідати на сучасні виклики.

ВИСНОВКИ

Освітні інновації у Корпусі королівських інженерів Британської армії доцільно розглядати як інституційну відповідь на ускладнення

²⁹ REM – офіційний музей Корпусу, колекція Designated (національного значення), охоплює історію з заснування Корпусу 1716 р.

³⁰ Royal Engineers Museum. *Home* [Електронний ресурс]. URL: <https://www.re-museum.co.uk> (дата звернення: 13.02.2026).

операційного середовища та зростання технологічності військової інженерії. Інноваційність цієї моделі проявляється не лише у впровадженні окремих технологій навчання, а передусім у способі організації знання: його продукуванні, валідації, поширенні, акумуляції та перетворенні на навчальні програми, компетентності й стандарти оцінювання. У такому розумінні освітня інновація є «містком» між розвитком техніки/доктрини та якістю підготовки персоналу.

Історичний контекст формування системи підготовки військових інженерів у Великій Британії демонструє особливу роль військових навчальних закладів у розвитку інженерної освіти загалом. Показовим є те, що у Великій Британії XIX століття саме військові академії забезпечували викладання інженерії на перетині теорії й практики в академічно організованому середовищі, тоді як цивільна інженерна освіта значною мірою спиралася на традиції та «навчання практикою».

У термінах сучасної педагогіки це означає ранню інституціоналізацію компетентнісного підходу: підготовка орієнтована не на відтворення фрагментарних навичок, а на системне формування здатності проєктувати, виконувати й контролювати інженерні рішення в складних умовах. Актуальність аналізу підтверджується сучасною динамікою досліджень інженерної освіти, індексованих у SCOPUS, які демонструють кількісне зростання публікацій і розширення географії авторів.

Королівська школа військової інженерії виступає центральним провайдером підготовки, де інновації проявляються на рівні методології, дизайну навчання та технологій доставки. Принципово важливо, що навчання організовується на основі стандартизованого підходу DSAT, який задає логіку повного циклу: аналіз потреб у навчанні, проєктування програм, організація проведення та забезпечення якості через моніторинг і оцінювання. Окремим блоком освітніх інновацій у Королівській школі військової інженерії є впровадження змішаного навчання як інструмента підвищення гнучкості, масштабованості та економічної ефективності підготовки без втрати її практико-орієнтованого ядра. Сценарне навчання, побудоване на максимально наближеному до операцій умовному театрі дій, формує «контекстну компетентність»: здатність діяти в невизначеності, у взаємодії з іншими підрозділами, з урахуванням обмежень ресурсів і часу. Такий дизайн курсу є освітньою інновацією саме тому, що відтворює не фрагменти навичок, а логіку прийняття інженерних рішень у комплексі (планування, виконання, контроль, адаптація).

Логічним продовженням формальної підготовки виступає безперервна освіта та професійний розвиток, які інституціоналізують принцип «навчання впродовж служби» як базову норму військово-

інженерної професії. У сукупності ці елементи формують освітню модель, у якій інновації є системним компонентом. Враховуючи вищенаведене, досвід освітніх інновацій Корпусу королівських інженерів Британської армії доцільно застосовувати в українській освітній галузі.

Подяки. Автори висловлюють щиру подяку кандидату технічних наук С. В. Костирі та кандидату політичних наук С. В. Шумлянському за надані ідеї, наукові консультації та методологічні підходи, які були використані для підготовки цієї роботи.

АНОТАЦІЯ

У розділі монографії досліджено генезу історичного розвитку Корпусу королівських інженерів Британської армії та викремлено сучасні підходи до інновацій в освіті. Крізь призму інновацій показано механізми, завдяки яким освітні рішення підсилюють операційні спроможності корпусу в галузі оборони. Для досягнення мети простежено ключові етапи становлення корпусу та еволюції вимог Корпусу до інженерного навчання та компетентностей; охарактеризовано інституційні підходи до професійної підготовки та підвищення кваліфікації; ідентифіковано найбільш результативні освітні інновації й умови їх впровадження. Окрему увагу зосереджено на тому, як інновації в навчанні забезпечують гнучкість підготовки, сумісність з країнами-партнерами, а також можливість управління якістю через стандарти оцінювання.

Окремо акцентовано увагу на те, що закордонна діяльність Корпусу охоплює співпрацю з Україною та складовими її сил оборони. Зроблено висновок, що досвід освітніх інновацій Корпусу королівських інженерів Британської армії доцільно застосовувати в українській військовій та освітній галузі.

Література

1. Краснов Р. В., Шумлянський С. В., Светлічний І. В. Використання штучного інтелекту у військовій галузі: ризики та загрози для особового складу. *Human rights and public governance* : Scientific monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2025. 772 с. С. 356-376. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-608-9-19>.

2. Хоменко Є. В., Чеханюк Б. Є., Нестеров Д. Ю., Светлічний І. В. Виклики та перспективи підготовки військових кадрів та організації наукової роботи у Державній спеціальній службі транспорту: досвід Корпусу інженерів армії США. *Можливості України щодо реалізації програми сталого розвитку в умовах повномасштабної збройної агресії* : кол. моногр. Baltija Publishing. м. Рига, Латвія 2025. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-570-9-17>.

3. Нестеров Д. Ю., Примаченко В. Ф., Хоменко Є. В., Светлічний І. В., Бесараб П. М. Освітня та наукова діяльність як засіб модернізації військової інституції: досвід Корпусу інженерів. Модернізація вищої освіти України в контексті глобалізації : кол. моногр. / за редакцією А. М. Івановської. Кам'янець-Подільський. Подільський Державний Університет. Рига, Латвія: Baltija Publishing, 2025. С. 75–84. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-560-0-35>.

7. Хоменко Є. В., Светлічний І. В., Чеханюк Б. Є., Бондар В. Ю. Історичний розвиток корпусу інженерів армії США. *Наука онлайн : Міжнародний науковий журнал*. 2025. № 2 (лютий). С. 6–21. DOI: <http://dx.doi.org/10.25313/2524-2695-2025-2-06-21>
URL: <https://nauka-online.com/publications/other/2025/2/06-21/>.

8. Хоменко Є. В., Светлічний І. В., Чеханюк Б. Є., Бондар В. Ю. Історичний розвиток корпусу інженерів армії США. *Наука онлайн. Міжнародний електронний науковий журнал*. 2025. № 2. С. 6–21. DOI: [10.25313/2524-2695-2025-2-06-21](https://doi.org/10.25313/2524-2695-2025-2-06-21).

9. Хоменко Є. В., Светлічний І. В., Булгакова С.О., Бондар В. Ю., Ємел'янова С. М. Виклики та перспективи застосування елементів штучного інтелекту в сучасній військовій освіті: інноваційні трансформації. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії: кол. моногр. / за заг. ред. В. В. Ємець та ін. Київ, 2026. 344 с.*

10. Шумлянський С. В. Інституційна адаптація спеціалізованого військового формування (ДССТ): чинники збройної агресії та євроатлантичної інтеграції. *Треті Гальчинські читання*. Київ : НІСД, 2025. 343 с. С. 328–329. DOI: <https://doi.org/10.53679/NISS-confproceed.2025> URL: https://niss.gov.ua/sites/default/files/2025-12/tezi-gch-3_29_12_25.pdf.

11. An Overview of the Royal Engineers. *Defence Advancement*. 2024. URL: <https://www.defenseadvancement.com/resources/the-royal-engineers-uk-an-overview/> (дата звернення: 09.01.2026).

12. A Brief History of the Royal Engineers. MK Bartlett. URL: <https://www.mkbartlett.co.uk/data/rac/re/0203MK01LC.pdf> (дата звернення: 09.01.2026).

13. British Army trains Ukrainian soldiers in mine disposal skills. *British Army*. URL: <https://www.army.mod.uk/news/british-army-trains-ukrainian-soldiers-in-mine-disposal-skills/> (дата звернення: 09.01.2026).

14. Corps of Royal Engineers. *National Army Museum*. URL: <https://www.nam.ac.uk/explore/corps-royal-engineers> (дата звернення: 09.01.2026).

15. Defence's response to a more contested and volatile world. *Ministry of Defence*. 2023. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/64b55dd30ea2cb000d15e3fe/Defence_Command_Paper_2023_Defence_s_response_to_a_more_contested_and_volatile_world.pdf (дата звернення: 09.01.2026).

16. Fact Sheet 14: Military Aid to the Civil Authorities. *Ministry of Defence*. URL: <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a795d6b40f0b642860d779f/Factsheet14-Military-Aid-Civil-Authorities.pdf> (дата звернення: 09.01.2026).

17. Investment in infrastructure and employment in Afghanistan. *Institute for Statecraft*. 2018. URL: <https://www.instre.org/wp-content/uploads/2016-April-Afghanistan-Professional-Paper.pdf> (дата звернення: 09.01.2026).

18. Military engineering – the Royal Engineers. *Institution of Civil Engineers*. 2025. URL: <https://www.ice.org.uk/what-is-civil-engineering/infrastructure-projects/military-engineering-the-royal-engineers> (дата звернення: 09.01.2026).

19. Ministry of Defence: Operation TELIC – United Kingdom military operations in Iraq. *Committee of Public Accounts, House of Commons*. 2004. URL: <https://publications.parliament.uk/pa/cm200304/cmselect/cmpubacc/273/273.pdf> (дата звернення: 09.01.2026).

20. Ministry of Defence Annual Report and Accounts 2023–24. *Ministry of Defence*. 2024. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/66aa3e400808eaf43b50db19/Ministry_of_Defence_annual_report_and_accounts_2023_to_2024.pdf (дата звернення: 09.01.2026).

21. Operation Banner, Northern Ireland. *The Royal Irish Regiment*. URL: <https://www.royal-irish.com/events/operation-banner-northern-ireland> (дата звернення: 09.01.2026).

22. Rose E. P. F. Geologists and the army in nineteenth century Britain. *Proceedings of the Geologists' Association*. 1996. Vol. 107, no. 1. P. 57–69. DOI: 10.1016/S0016-7878(96)80006-X.

23. Royal Engineers. *Worshipful Company of Masons*. URL: <http://www.masonslivery.org/Masons/media/PDFfiles/2-5-2-1-A-BRIEF-HISTORY-OF-THE-CORPS-OF-ROYAL-ENGINEERS-v3.pdf> (дата звернення: 09.01.2026).

24. Strategic Defence Review. *Militaryni*. 2025. URL: <https://militaryni.com/uk/articles/strategic-defence-review-2025-yak-brytaniya-gotuyetsya-do-vijny-majbutnogo/> (дата звернення: 09.01.2026).

25. The British Army and the Falklands War. *National Army Museum*. URL: <https://www.nam.ac.uk/explore/british-army-and-falklands-war> (дата звернення: 09.01.2026).

26. The British Army Review. *British Army*. 2023. URL: https://www.army.mod.uk/media/22266/bar_spr23_for-web.pdf (дата звернення: 09.01.2026).

27. The Journal of Military History and Defence Studies. *Maynooth University*. URL: <http://ojs.maynoothuniversity.ie/ojs/index.php/jmhds> (дата звернення: 09.01.2026).

28. The Royal Engineers. *British Cemetery Elvas*. URL: <https://www.british-cemetery-elvas.org/en/battles-e-regiments/regiments/the-royal-engineers> (дата звернення: 09.01.2026).

29. Коротченко О. О., Светлічний І. В. Аспекти сталого розвитку держави в контексті імплементації екологічних стандартів ЄС в економічному, правовому та військовому вимірах. *Міжнародна науково-практична конференція "Проблеми правового забезпечення оборони України"* 10.09.2025 м. Київ НУО 2025. С. 119-122.

30. Шумлянський С.В., Светлічний І.В., Хоменко Є.В. Парадигма відновлювальності у діяльності військових формувань на прикладі Корпусу інженерів армії США. *Сучасні проблеми екологічної психології: психологічні засади утворення екологічного життєвого простору* : збірник матеріалів ХХІ всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 14–15 травня 2025 р. Київ: Інст. психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2025. С. 124–128. http://ecopsy.com.ua/data/conf_2025/2025_05_14-15_EcoPsy_Tes.pdf.

31. Шумлянський С.В., Светлічний І.В., Бондар В.Ю. Ієрархія плюс: організаційні структури військових формувань у контексті викликів воєн майбутнього. *Міждисциплінарні виміри військових організацій в умовах гібридної війни: соціальні, управлінські та гуманітарні перспективи* : матеріали Всеукр. наук. конф. Київ, 8 травня 2025 р. <https://sociology.knu.ua/uk/news/zaproschuyemo-do-uchasti-v-konferenciyi-mizhdyscyplinarni-vymiry-viyskovyih-organizacij-v-umovah>.

32. Шумлянський С.В. Светлічний І. В. Психологічні ризики впровадження ШІ. *Кіберпсихологія в інформаційному суспільстві: підтримка, навчання, розвиток* : матеріали ІІІ Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 19 травня – 19 червня 2025р. Київ: Інст. психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. https://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2025/Shumlianskyi_Stanislav_2025.pdf.

33. Пустоляков Є. Д., Дерзєманов Т. Р., Светлічний І. В. Актуальні питання гарантій соціально-правового захисту військовослужбовців і членів їх сімей в умовах воєнного стану // Збірник матеріалів ІV Міжнародної науково-практичної інтернет конференції з нагоди відзначення Дня науки-2024 в Україні *«Актуальність та особливості наукових досліджень в умовах воєнного стану»* (м. Київ, 22 травня

2024 року). Київ: ДНДІ МВС України, 2024. 481 с. URL: http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/24193/1/Збірник_тез_22.05.2024.pdf.

34. Хоменко Є. В., Бондар В. Ю., Светлічний І. В., Шумлянський С. В. Перспективи розвитку наукової і науково-технічної діяльності в Держспецтрансслужбі та окремі вектори змін. *V Всеукраїнський форум судових експертів*: збірник матеріалів. Львів, 6 червня 2025 р. Одеса : Юридика, 2025. С. 490–493. DOI 10.61563/978-617-8574-21-5 URL: <http://doi.org/10.61563/978-617-8574-21-5>.

Information about the authors:

Khomenko Yevhen Valentynovych,

PhD student, Commander of the Research Center,
Research Center of the State Special Transport Service
of Ukraine (DSST),
Dnipro, 49000, Ukraine
ORCID ID: 0009-0006-7006-3439

Svietlichnyi Igor Valeryovych,

PhD student, Head of Department of the Research Center,
Research Center of the State Special Transport Service
of Ukraine (DSST), Dnipro, 49000, Ukraine
ORCID ID: 0000-0001-7328-548X
Web of Science Researcher ID: LFU-5714-2024

Bondar Viktor Yuriyovych,

Deputy Head of Research Center, Research Center of the State Special
Transport Service of Ukraine (DSST)
Dnipro, 49000, Ukraine
ORCID ID: 0009-0004-8286-4060

Yemelianova Svitlana Mykolayivna,

Officer of the Research Department,
Research Center of the State Special Transport Service
of Ukraine (DSST)
Dnipro, 49000, Ukraine
ORCID ID: 0009-0008-7965-5427

АКАДЕМІЧНЕ ПИСЬМО Й ПУБЛІЧНІ ВИСТУПИ У ФОРМУВАННІ ЕФЕКТИВНИХ МІЖГРУПОВИХ КОМУНІКАЦІЙ ПОЛІТИЧНИХ І ЕКОНОМІЧНИХ ЛІДЕРІВ

Хомич В. І., Толочко С. В.

ВСТУП

Нинішні суспільно-політичні й економічні трансформації, зумовлені процесами глобалізації, цифровізації та інтенсифікації міжнародних комунікацій, актуалізують проблему ефективного міжгрупового спілкування як ключового чинника результативної діяльності політичних і економічних лідерів. У цьому контексті особливої ваги набуває володіння академічним письмом і навичками публічних виступів, які виступають інструментами професійного самовираження, засобами формування довіри, консолідації соціальних груп, управління громадською думкою й медіаобразом лідера. Комунікативна компетентність лідерів дедалі частіше розглядається крізь призму психології соціальних комунікацій, міжгрупових відносин і медіапсихології, що дозволяє комплексно осмислити механізми впливу мовлення на соціальні процеси.

Академічне письмо як форма інституційно унормованої комунікації забезпечує логічність, доказовість і переконливість представлення ідей у політичному й економічному дискурсах. Воно формує здатність до структурованого мислення, аргументованого відстоювання позиції, критичного аналізу інформації й дотримання норм академічної доброчесності. Водночас публічні виступи виконують функцію соціально-психологічного впливу, сприяючи мобілізації груп, зниженню міжгрупової напруженості або, навпаки, її загостренню залежно від комунікативних стратегій, стилю мовлення й медіаконтексту. Саме поєднання академічної мовної культури з риторичною майстерністю створює підґрунтя для ефективної лідерської комунікації в умовах полікультурного й медіатизованого суспільства.

Особливої актуальності зазначена проблематика набуває для фахівців галузі соціальних наук, зокрема економіки, політології, міжнародних економічних відносин, а також освітніх програм, орієнтованих на формування політичного лідерства й економічної дипломатії. У цих сферах комунікація виступає професійною навичкою і стратегічним ресурсом, що визначає ефективність переговорних процесів, міждержавної взаємодії, формування міжнародного іміджу та

прийняття управлінських рішень. Відтак академічне письмо й публічні виступи слід розглядати як інтегральні компоненти психологічної готовності лідера до міжгрупової взаємодії.

Метою наукового дослідження є теоретико-методологічне осмислення ролі академічного письма й публічних виступів у формуванні ефективних міжгрупових комунікацій політичних і економічних лідерів з урахуванням положень психології соціальних комунікацій, теорії міжгрупових відносин і медіапсихології. У межах дослідження передбачається аналіз комунікативних механізмів впливу мовлення на міжгрупову взаємодію, окреслення психолінгвістичних і соціально-психологічних чинників ефективної лідерської комунікації, а також визначення ролі академічної мовної культури для професійної підготовки майбутніх лідерів у політико-економічній сфері.

Для досягнення цієї мети передбачено виконання низки завдань:

1. Проаналізувати теоретико-методологічні підходи до вивчення академічного письма й публічних виступів у контексті психології соціальних комунікацій, міжгрупових відносин і медіапсихології.

2. Уточнити зміст ключових понять академічного письма, публічного виступу й міжгрупової комунікації в політико-економічному дискурсі.

3. Визначити соціально-психологічні та психолінгвістичні чинники ефективності академічного письма й публічних виступів політичних і економічних лідерів.

4. Обґрунтувати значення інтеграції академічного письма й риторичних практик у професійній підготовці майбутніх фахівців із політичного лідерства й економічної дипломатії.

Об'єкт і предмет дослідження. Об'єкт дослідження – процес міжгрупової комунікації в професійній діяльності політичних і економічних лідерів у сучасному соціально-медійному просторі. Предмет дослідження – академічне письмо й публічні виступи як психолого-комунікативні чинники формування ефективних міжгрупових комунікацій політичних і економічних лідерів.

Методи дослідження. У процесі дослідження застосовано наукові методи, зокрема:

– *теоретичні методи:* аналіз, синтез, порівняння, узагальнення й систематизація наукових джерел із психології соціальних комунікацій, міжгрупових відносин, медіапсихології, лінгвістики та педагогіки з метою осмислення сутності академічного письма і публічних виступів у професійній діяльності лідерів;

– *структурно-функціональний метод*, застосований для виявлення ролі та функцій академічного письма й публічних виступів у формуванні міжгрупової комунікації і лідерського впливу;

– *дискурс-аналіз*, використаний для дослідження особливостей мовленнєвих стратегій і комунікативних практик політичних і економічних лідерів у академічному й публічному дискурсах;

– *інтерпретативно-аналітичний метод*, що дав змогу осмислити психолого-комунікативні механізми впливу мовлення на міжгрупові відносини та формування лідерського іміджу.

1. Аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення академічного письма й публічних виступів у контексті психології соціальних комунікацій, міжгрупових відносин і медіапсихології

Теоретико-методологічні засади дослідження академічного письма й публічних виступів формуються на перетині психології соціальних комунікацій, теорії міжгрупових відносин, політичної психології, риторики та медіапсихології. Такий міждисциплінарний підхід зумовлений усвідомленням того, що мовленнєва діяльність політичних і економічних лідерів є засобом передавання інформації, складним психосоціальним механізмом конструювання смислів, ідентичностей і владних відносин (Козлова¹, 2018; Тиньков та ін.², 2021; Соціальні комунікації...³, 2020).

У межах **психології соціальних комунікацій** академічне письмо й публічні виступи розглядаються як форми інституціоналізованої комунікації, спрямованої на досягнення стратегічних соціальних і професійних цілей. Дослідження з комунікативного менеджменту й організаційних комунікацій підкреслюють, що ефективність мовлення визначається здатністю впливати на когнітивні установки, ціннісні орієнтації й поведінкові стратегії різних соціальних груп (Панченко та

¹ Козлова О. А. Соціальна психологія груп та групової взаємодії : практикум для студентів спеціальності 6.030101 «Соціологія». Харків : НТУ «ХПІ», 2017. 142 с. URL: <https://web.kpi.kharkov.ua/sp/wp-content/uploads/sites/95/2021/02/Navchalnij-kontent-CHastina1.pdf>

² Тиньков О. М., Чуніхіна С. Л., Якушева Є. М. Політична психологія: навч. посіб. Харків : Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харків. авіац. ін-т», 2021. 103 с. URL: <https://dspace.library.khai.edu/xmlui/bitstream/handle/123456789/8111/Tinkov.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

³ Соціальні комунікації інформаційного суспільства: теоретичні та прикладні аспекти: монографія / під заг. ред. А. Г. Гудманяна, С. М. Ягодзінського. Київ : Талком, 2020. 260 с. URL: https://www.researchgate.net/profile/Serhii-Yahodzinskyi/publication/368864990_Socialni_komunikacii_informacijnogo_suspilstva_teoreticni_ta_prikladni_aspekti_Monografia_-_2020/links/63fe328657495059454f8436/Socialni-komunikacii-informacijnogo-suspilstva-teoreticni-ta-prikladni-aspekti-Monografia-2020.pdf

ін.⁴, 2024; Материнська⁵, 2024; Михаліцька та ін.⁶, 2024). У цьому контексті академічне письмо постає як інструмент формування раціональної аргументації, довіри й експертного авторитету, тоді як публічні виступи виконують функцію емоційно-ціннісного впливу та соціальної мобілізації.

Методологічно значущим для аналізу є **підхід теорії соціальної ідентичності**, відповідно до якого комунікація між групами визначається процесами самокатегоризації та групової ідентифікації (Huddy⁷, 2001; Schmid⁸, 2017). У працях із політичної психології й соціальної філософії доведено, що мовлення лідерів відіграє ключову роль у формуванні політичної, громадянської й національної ідентичності, формуючи межі інтерпретації соціальної реальності (Fukuyama⁹, 2018; Дмитрієв¹⁰, 2021; Толочко¹¹, 2023). Академічні тексти й публічні промови в цьому сенсі виступають засобами символічного конструювання меж «ми – вони», легітимації групових інтересів і формування колективних наративів.

У контексті **психології міжгрупових відносин** академічне письмо й публічні виступи аналізуються як чинники регуляції соціальної напруженості, інтеграції або поляризації суспільства. Дослідження групової динаміки й соціального конфлікту засвідчують, що риторичні стратегії, добір мовних засобів і аргументаційні моделі здатні як сприяти конструктивному діалогу, так і загострювати міжгрупові протиріччя (Козирев¹², 2018; Ющишина¹³, 2022; Бевз¹⁴ et al., 2020). У

⁴ Комунікативний менеджмент: навч. посіб. / С. В. Панченко, О. В. Дикань, О. В. Громова та ін. Харків: УкрДУЗТ, 2024. 184 с. URL: <http://lib.kart.edu.ua/bitstream/123456789/24092/1/%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87.%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>

⁵ Материнська О. А. Комунікація в менеджменті: навч.-метод. посіб. Вінниця: ВДПУ імені М. Коцюбинського, 2024. 112 с. <https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8973aee1-3869-4628-92b3-91566e286d95/content>

⁶ Там само.

⁷ Huddy L. From Social to Political Identity: A Critical Examination of Social Identity Theory. *Political Psychology*. 2001. Vol. 22. Iss. 1. P. 127–156. URL: <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00230>

⁸ Schmid K. Social Identity Theory. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*. 2017. URL: <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0174>

⁹ Fukuyama F. Identity: The demand for dignity and the politics of resentment. New York : Farrar, Straus and Giroux. 2018. 240 p.

¹⁰ Дмитрієв В. В. Комунікативний вимір формування політичної ідентичності. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2021. С. 93–96. DOI <https://doi.org/10.32837/apfs.v0i33.1048>

¹¹ Толочко С. В. Громадянська ідентичність особистості: актуальність формування та виявлення в сучасній Україні. *Advanced Linguistics*. 2023. № 11. С. 181–191. DOI: 10.20535/2617-5339.2023.11.277433

¹² Козирев М. П. Політична психологія: навч. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2018. 648 с.

цьому аспекті академічна мовна культура розглядається як запобіжник маніпулятивних практик і важлива умова відповідального публічного мовлення.

Суттєве доповнення до аналізу забезпечує **медіапсихологічний підхід**, який фокусується на функціонуванні академічного письма й публічних виступів у цифровому та медійному середовищі. Дослідження стратегічних комунікацій і впливу соціальних мереж доводять, що сучасний лідер взаємодіє з множинними, гетерогенними аудиторіями, що підсилює роль психологічних механізмів навіювання, фреймінгу, символізації й емоційного резонансу (Mitrović & Vasiljević¹⁵, 2021; Терещенко та ін.¹⁶, 2021; Ковтун¹⁷, 2023). У таких умовах особливого значення набувають навички медіаграмотності, рефлексивного управління та критичного осмислення власного мовлення (Іваницька та ін.¹⁸, 2025).

Вагомим є також **лінгвістико-риторичний і педагогічний підходи**, які трактують академічне письмо й публічні виступи як результат цілеспрямованої професійної підготовки. Дослідження з академічної риторики й культури мовлення підкреслюють, що сформованість навичок аргументації, логічної побудови тексту, дотримання мовних норм і етичних стандартів є необхідною умовою ефективної міжгрупової комунікації в політико-економічній сфері (Колінько¹⁹,

¹³ Ющишина Л. О. Групова динаміка та комунікації (тренінг): курс лекцій. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2022. 170 с. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/21297/3/dynamika_trening.pdf

¹⁴ Соціальний конфлікт: інноваційні комунікативні технології врегулювання: практ. посіб [Г. М. Бевз, І. В. Петренко, А. І. Гусев, В. І. Давидов, О. В. Івачевська, Н. С. Малєєва, О. Г. Цукур] / за наук. ред. Г. М. Бевз, І. В. Петренко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології, 2020. 144 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722660/1/PetrenkoBevzPosibnik2020maket.pdf>

¹⁵ Mitrović M., Vasiljević D. Strategic Communication and Social Network Influence: The Methods of Psychological Manipulation in Cyberspace and the Suggestion for its prevention. *Teme*. 2021. XLV(1). P. 129–144. DOI: 10.22190/TEME200218008M

¹⁶ Терещенко Д., Яковлев М., Кириченко А., Чупіс А. Абетка популізму. Проект Школи політичної аналітики НаУКМА. 2021. 50 с. URL: <https://spa.ukma.edu.ua/old/wp-content/uploads/2021/01/Abetka-populizmu.pdf>

¹⁷ Ковтун С. Формування медіаграмотної молоді на уроках громадянської освіти. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін*. 2023. Вип. 10. С. 33–37. URL: https://sspu.edu.ua/images/2023/docs/nauka/konf/tmns_102023_1c352.pdf

¹⁸ Іваницька О. М., Іваницький О. В. Рефлексивне управління в системі пізнання, комунікацій і публічного управління. *Філософія та управління*. 2025. № 4(8). DOI: 10.70651/3041-248X/2025.4.05

¹⁹ Колінько М. В. Риторика для політологів: навчальний посібник для студентів закладів вищої освіти. Київ : ФОП Халіков Р.Х., 2022. 127 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41484/1/Kolinko_Rhetoric_IFF_2022.pdf

2022; Поясок та ін.²⁰, 2023; Толочко та Хомич²¹, 2025). У працях, присвячених відкритій освіті та цифровій педагогіці, наголошується на інтеграції академічного письма й публічних виступів із сучасними цифровими технологіями та освітніми практиками (Tolochko et al.²², 2025; Tolochko et al.²³, 2025).

Таким чином, аналіз використаних наукових джерел засвідчує, що академічне письмо й публічні виступи доцільно розглядати як багатовимірні психолого-комунікативні феномени, що поєднують когнітивні, емоційні, соціальні й медійні компоненти. Їхнє вивчення потребує комплексного теоретико-методологічного підходу, який синтезує положення психології соціальних комунікацій, теорії міжгрупових відносин і медіапсихології та створює наукове підґрунтя для формування ефективної комунікативної компетентності політичних і економічних лідерів.

2. Ключові поняття академічного письма, публічного виступу й міжгрупової комунікації в політико-економічному дискурсі

Осмислення академічного письма, публічного виступу й міжгрупової комунікації в політико-економічному дискурсі потребує чіткого концептуального розмежування та водночас інтеграції цих понять у єдину теоретико-методологічну рамку. У сучасних дослідженнях вони розглядаються як взаємопов'язані складники професійної комунікативної діяльності лідерів, що функціонують у багаторівневому соціальному й медійному середовищі (Гудманян та ін.²⁴, 2020; Панченко та ін.²⁵, 2024).

²⁰ Поясок Т. Б., Беспарточна О. І., Квасник О. В. Педагогічна риторика та психологія комунікації: навч. посіб. для студентів закладів вищої освіти. Харків: ФОП Бровін О.В., 2023. 196 с.

²¹ Толочко С. В., Хомич В. І. Основи культури мовлення й академічної риторики : підручник. Київ : Компринт, 2025. 332 с. DOI <https://doi.org/10.32405/978-617-8571-69-6-2025-332>

²² Tolochko S., Kanishevska L., Vasyuk O., Vygovska S., Prylypko V., Lesyk A. Digital pedagogy of open education: essence, content, efficiency. In press. Educational policy and reforms: the impact of globalization: Scientific monograph. Kharkiv: TECHNOLOGY CENTER, 2025. P. 35–69. <https://doi.org/10.15587/978-617-8360-20-7.ch2>

²³ Tolochko S. V., Kolesnyk T. P., Kysla O. M. Digital technologies in philological disciplines in the open education concept. Modernization of higher education of Ukraine in the context of globalization. : Scientific monograph. Riga, Latvia : «Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2025. P. 289–298. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-560-0-29>

²⁴ Соціальні комунікації інформаційного суспільства: теоретичні та прикладні аспекти: монографія / під заг. ред. А.Г. Гудманяна, С.М. Ягодзінського. Київ : Талком, 2020. 260 с. URL: https://www.researchgate.net/profile/Serhii-Yahodzinskyi/publication/368864990_Socialni_komunikacii_informacijnogo_suspilstva_teoreticni_ta_prikladni_aspekti_Monografia_-2020/links/63fe32865749505945f8436/Socialni-komunikacii-informacijnogo-suspilstva-teoreticni-ta-prikladni-aspekti-Monografia-2020.pdf

Академічне письмо в політико-економічному дискурсі трактується як унормована форма професійно орієнтованої письмової комунікації, що ґрунтується на принципах логічності, аргументованості, доказовості, інтертекстуальності й академічної доброчесності. Воно виконує інформаційну, соціально-психологічну функцію, забезпечуючи легітимацію знань, управлінських рішень і політичних позицій через апеляцію до раціональних аргументів і наукового авторитету (Бутенко²⁶, 2005; Толочко, Хомич^{27,28}, 2022; 2025). У працях з педагогічної риторики й культури мовлення наголошується, що академічне письмо формує в майбутніх лідерів здатність до структурованого мислення, критичного аналізу й відповідального використання мовних засобів, що є необхідною умовою ефективної міжгрупової взаємодії (Поясок та ін.²⁹, 2023).

У контексті політичної психології академічні тексти розглядаються також як інструменти символічної влади, за допомогою яких формуються домінантні інтерпретації соціально-економічних процесів і конструюються рамки публічного дискурсу (Fukuyama,³⁰ 2018; Дмитрієв³¹, 2021). Таким чином, академічне письмо в політико-економічній сфері виходить за межі суто освітньої практики, набуваючи ознак стратегічної комунікації.

Публічний виступ визначається як форма усної інституційної комунікації, спрямованої на безпосередній або опосередкований (через медіа) вплив на соціальні групи з метою інформування, переконання, мобілізації або регуляції міжгрупових відносин. У дослідженнях з риторики й лідерства підкреслюється, що публічний виступ поєднує раціонально-аргументативний і емоційно-експресивний компоненти,

²⁵ Комунікативний менеджмент: навч. посіб. / С. В. Панченко, О. В. Дикань, О. В. Громова та ін. Харків: УкрДУЗТ, 2024. 184 с. URL: <http://lib.kart.edu.ua/bitstream/123456789/24092/1/%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87.%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>

²⁶ Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2005. 336 с.

²⁷ Толочко С. В., Хомич В. І. Академічне красномовство : навч. посіб. Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2022. 300 с.

²⁸ Толочко С. В., Хомич В. І. Основи культури мовлення й академічної риторики : підручник. Київ: Компрінт, 2025. 332 с. DOI <https://doi.org/10.32405/978-617-8571-69-6-2025-332>

²⁹ Поясок Т. Б., Беспарточна О. І., Квасник О. В. Педагогічна риторика та психологія комунікації: навч. посіб. для студентів закладів вищої освіти. Харків: ФОП Бровін О.В., 2023. 196 с.

³⁰ Fukuyama F. Identity: The demand for dignity and the politics of resentment. New York : Farrar, Straus and Giroux. 2018. 240 p.

³¹ Дмитрієв В. В. Комунікативний вимір формування політичної ідентичності. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2021. С. 93–96. DOI <https://doi.org/10.32837/apfs.v0i33.1048>

забезпечуючи ефективність комунікативного впливу (Колінько³², 2022; Михаліцька та ін.³³, 2024).

З позицій медіапсихології публічний виступ сучасного політичного чи економічного лідера розглядається як медіаподія, що функціонує в умовах багатоканальної комунікації й підвищеної конкуренції смислів. Це актуалізує роль таких психологічних механізмів, як фреймінг, емоційний резонанс, навіювання й ідентифікація аудиторії з мовцем (Mitrović & Vasiljević³⁴, 2021; Терещенко та ін.³⁵, 2021). Відтак ефективний публічний виступ передбачає наявність, окрім риторичної майстерності, ще й високого рівня медіаграмотності та рефлексивного управління власною комунікативною поведінкою (Іваницька та ін.³⁶, 2025).

Міжгрупова комунікація в політико-економічному дискурсі трактується як процес обміну смислами, позиціями й цінностями між соціальними, професійними, політичними або національними групами, який опосередковується мовленням лідерів та інституцій. Теорія соціальної ідентичності акцентує, що характер такої комунікації значною мірою визначається механізмами групової ідентифікації, самокатегоризації й символічного розмежування «своїх» і «чужих» (Huddy³⁷, 2001; Schmid³⁸, 2017).

У політико-економічному контексті міжгрупова комунікація часто набуває конфліктного або переговорного характеру, що зумовлює

³² Колінько М.В. Риторика для політологів: навчальний посібник для студентів закладів вищої освіти. Київ : ФОП Халіков Р.Х., 2022. 127 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41484/1/Kolinko_Rhetoric_IFF_2022.pdf

³³ Лідерство та комунікації в організації : навч. посіб. / упорядники: Н. Я. Михаліцька, М. Р. Яцик. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2024. 512 с. URL: https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/8174/1/%D0%9B%D1%96%D0%B4%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97_print.pdf

³⁴ Mitrović M., Vasiljević D. Strategic Communication and Social Network Influence: The Methods of Psychological Manipulation in Cyberspace and the Suggestion for its prevention. *Теме*. 2021. XLV(1). P. 129–144. DOI: 10.22190/TEME200218008M

³⁵ Терещенко Д., Яковлев М., Кириченко А., Чупіс А. Абетка популізму. Проект Школи політичної аналітики НаУКМА. 2021. 50 с. URL: <https://spa.ukma.edu.ua/old/wp-content/uploads/2021/01/Abetka-populizmu.pdf>

³⁶ Іваницька О. М., Іваницький О. В. Рефлексивне управління в системі пізнання, комунікацій і публічного управління. *Філософія та управління*. 2025. № 4(8). DOI: 10.70651/3041-248X/2025.4.05

³⁷ Huddy L. From Social to Political Identity: A Critical Examination of Social Identity Theory. *Political Psychology*. 2001. Vol. 22. Iss. 1. P. 127–156. URL: <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00230>

³⁸ Schmid K. Social Identity Theory. *The International Encyclopedia of Intercultural Communication*. 2017. URL: <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0174>

особливу роль мовленнєвих стратегій у досягненні соціального діалогу й узгодженні інтересів (Pankova et al.³⁹, 2019; Бевз та ін.⁴⁰, 2020). Дослідження з групової динаміки засвідчують, що академічне письмо й публічні виступи можуть виступати як інструментами інтеграції соціуму, так і чинниками його поляризації залежно від ціннісних акцентів, стилю аргументації та комунікативної етики (Козлова⁴¹, 2017; Ющишина⁴², 2022).

Узагальнюючи викладене вище, слід зазначити, що *академічне письмо, публічний виступ і міжгрупова комунікація* в політико-економічному дискурсі утворюють цілісну систему взаємопов'язаних понять. Академічне письмо забезпечує раціонально-доказову основу комунікації, публічний виступ – її емоційно-переконливий і медіаорієнтований вимір, а міжгрупова комунікація визначає соціально-психологічний контекст і наслідки мовленнєвого впливу. Такий підхід дозволяє розглядати мовленнєву діяльність політичних і економічних лідерів як стратегічний ресурс управління міжгруповими відносинами в сучасному суспільстві.

3. Соціально-психологічні та психолінгвістичні чинники ефективності академічного письма й публічних виступів політичних і економічних лідерів

Ефективність академічного письма й публічних виступів політичних і економічних лідерів є комплексним феноменом, що формується під впливом соціально-психологічних і психолінгвістичних чинників. У сучасному політико-економічному дискурсі ці чинники взаємопов'язані та забезпечують результативну міжгрупову комунікацію,

³⁹ Pankova O., Kasperovych O., Ishchenko O. Providing constructive interaction of subjects of labor relations based on social dialogue and social responsibility. *Social and labour relations: theory and practice*. 2019. № 9(1). P. 14–26. doi:10.21511/slrrp.9(1).2019.02

⁴⁰ Соціальний конфлікт: інноваційні комунікативні технології врегулювання: практ. Посіб. [Г. М. Бевз, І. В. Петренко, А. І. Гусєв, В. І. Давидов, О. В. Івачевська, Н. С. Малєєва, О. Г. Цукур] / за наук. ред. Г. М. Бевз, І. В. Петренко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології, 2020. 144 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722660/1/PetrenkoBevzPosibnik2020maket.pdf>

⁴¹ Козлова О.А. Соціальна психологія груп та групової взаємодії : практикум для студентів спеціальності 6.030101 «Соціологія». Харків : НТУ «ХПІ», 2017. 142 с. URL: <https://web.kpi.kharkov.ua/sp/wp-content/uploads/sites/95/2021/02/Navchalnij-kontent-CHastina1.pdf>

⁴² Ющишина Л. О. Групова динаміка та комунікації (тренінг): курс лекцій. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2022. 170 с. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/21297/3/dynamika_trening.pdf

консолідацію соціуму й легітимізацію управлінських рішень (Fukuyama⁴³, 2018; Huddy⁴⁴, 2001; Журба та ін.⁴⁵, 2024).

Соціально-психологічні чинники

1. *Ідентичність і групова належність.* Одним із провідних чинників є соціальна і політична ідентичність, яка визначає сприйняття й оцінку комунікаційних повідомлень (Schmid⁴⁶, 2017). Апеляція до колективних уявлень про гідність, права й цінності аудиторії формує довіру та підвищує легітимність лідерських рішень. В українському контексті велике значення має **національна та громадянська ідентичність**, що активно конструюється через публічні дискурси й академічні тексти (Толочко⁴⁷, 2023; Kadochnikova⁴⁸, 2023). Лексичний вибір, символічні назви й наративи в публічних виступах слугують засобом консолідації соціуму та підсилення міжгрупової солідарності. В українському контексті прикладом є публічні виступи та статті представників уряду під час воєнного стану, у яких використовується мова національної солідарності й колективної гідності, наприклад, звернення Президента України В. Зеленського до міжнародних інституцій. Використання термінів «резильєнтність», «гідність нації», «захист демократичних цінностей» підсилює легітимність та мобілізує соціальну підтримку.

2. *Групова динаміка й міжгрупова взаємодія.* Ефективність комунікації значною мірою визначається специфікою групової динаміки: ролями учасників, статусними позиціями, очікуваннями й рівнем конфліктності між групами (Козлова⁴⁹, 2017;

⁴³ Fukuyama F. Identity: The demand for dignity and the politics of resentment. New York : Farrar, Straus and Giroux. 2018. 240 p.

⁴⁴ Huddy L. From Social to Political Identity: A Critical Examination of Social Identity Theory. *Political Psychology*. 2001. Vol. 22. Iss. 1. P. 127–156. URL: <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00230>

⁴⁵ Журба, К., Бех, І., Бойко, С., Євтушок, В., Гаряча, С., Канішевська, Л., Кучинська, І., Кучинський, С., Лісовець, О., Нестайко, І., Павлова, Л., Рагозіна, В., Рейпольська, О., Сеньовська, Н., Толочко, С., Федоренко, С., Шкільна, І., & Ясько, В. (2024a). Утвердження української національної та громадянської ідентичності: монографія (К. Журба, О. Рейпольська, ред.). Київ : «Компринт». URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741358/>

⁴⁶ Schmid K. Social Identity Theory. The International Encyclopedia of Intercultural Communication. 2017. URL: <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0174>

⁴⁷ Толочко С. В. Громадянська ідентичність особистості: актуальність формування та виявлення в сучасній Україні. *Advanced Linguistics*. 2023. № 11. С. 181–191. DOI: 10.20535/2617-5339.2023.11.277433

⁴⁸ Kadochnikova O. Вільні Люди 'Free People' and Надійний тил 'Reliable Rear': Names of Ukrainian Resistance and Support. *Names*. 2023. Vol. 71. № 4. URL: <https://ansnames.pitt.edu/ans/article/view/2518>

⁴⁹ Козлова О.А. Соціальна психологія груп та групової взаємодії : практикум для студентів спеціальності 6.030101 «Соціологія». Харків : НТУ «ХПІ», 2017. 142 с. URL: <https://web.kpi.kharkov.ua/sp/wp-content/uploads/sites/95/2021/02/Navchalnij-kontent-CHastina1.pdf>

Ющишина⁵⁰, 2022). Академічне письмо виконує раціонально-аналітичну функцію, структуровано подаючи аргументацію, тоді як публічні виступи мобілізують емоційні й мотиваційні ресурси аудиторії, сприяючи врегулюванню конфліктів і формуванню позитивного іміджу лідера (Mitrović та Vasiljević⁵¹, 2021). Наприклад, під час обговорення економічних реформ урядові експерти й лідери бізнес-асоціацій у публічних коментарях демонструють баланс між аналітичною аргументацією в письмових документах і емоційною підтримкою рішень у виступах. Це сприяє конструктивному соціальному діалогові, формуванню довіри та зменшенню конфліктності між групами.

3. *Лідерство й комунікативна компетентність*. Дослідження сучасних підходів до лідерства підкреслюють, що комунікативна поведінка лідера безпосередньо впливає на рівень довіри, конструктивного соціального діалогу та прийняття рішень (Михаліцька та Яцик⁵², 2024; Лях⁵³, 2024). Публічні виступи й академічне письмо, побудовані на принципах аргументованості та структурованості, формують образ компетентного й етичного лідера, здатного до рефлексивного управління (Іваницька та ін.⁵⁴, 2025). Прикладом є робота економічних дипломатів, які під час міжнародних переговорів використовують структуровані письмові матеріали й публічні виступи, щоб пояснити економічну політику України, забезпечуючи прозорість і передбачуваність у комунікаціях із закордонними партнерами.

⁵⁰ Ющишина Л. О. Групова динаміка та комунікації (тренінг): курс лекцій. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2022. 170 с. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/21297/3/dynamika_trening.pdf

⁵¹ Mitrović M., Vasiljević D. Strategic Communication and Social Network Influence: The Methods of Psychological Manipulation in Cyberspace and the Suggestion for its prevention. *Teme*. 2021. XLV(1). P. 129–144. DOI: 10.22190/TEME200218008M

⁵² Лідерство та комунікації в організації : навч. посіб. / упорядники: Н. Я. Михаліцька, М. Р. Яцик. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2024. 512 с. URL: https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/8174/1/%D0%9B%D1%96%D0%B4%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97_print.pdf

⁵³ Лях Ю. І. Лідерство і комунікації в публічному управлінні : конспект лекцій для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти всіх форм навчання зі спеціальності 281 – Публічне управління та адміністрування. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2024. 86 с. URL: <https://eprints.kname.edu.ua/65192/1/2022%20166%D0%9B%20%D0%9B%D1%8F%D1%85.pdf>

⁵⁴ Іваницька О. М., Іваницький О. В. Рефлексивне управління в системі пізнання, комунікацій і публічного управління. *Філософія та управління*. 2025. № 4(8). DOI: 10.70651/3041-248X/2025.4.05

4. *Соціальний і медіаконтекст*. Сучасні політичні й економічні комунікації відбуваються у високопоточковому медійному середовищі, де масові комунікації і соціальні мережі впливають на сприйняття повідомлень та формування громадської думки (Mitrović та Vasiljević⁵⁵, 2021; Терещенко та ін.⁵⁶, 2021). Лідери, які володіють соціальною й медіаграмотністю, можуть ефективніше керувати міжгруповими взаємодіями та протидіяти маніпулятивним впливам. Прикладом є публічні кампанії Національного банку України щодо комунікації з інвесторами й населенням під час економічних реформ.

Психолінгвістичні чинники

1. *Мовна доступність і структурованість повідомлення*. Ефективне академічне письмо й публічні виступи потребують логічної організації тексту, чіткої термінології та відповідності мовних засобів рівневі підготовки аудиторії (Зражевська⁵⁷, 2010; Панченко та ін.⁵⁸, 2024). У письмовому дискурсі це забезпечує аналітичну переконливість, у публічному – сприяє легкому сприйняттю й запам'ятовуванню ключових ідей. Наприклад, публічні звіти урядових експертів щодо бюджетної політики побудовані за принципом «проблема–аналіз–рішення», що дозволяє громадськості й міжнародним партнерам легко оцінювати зміст.

Риторична компетентність. У політичних і економічних комунікаціях важливим є володіння риторичними стратегіями, які включають інтонацію, темп мовлення, логіку викладу й невербальні компоненти (Бутенко⁵⁹, 2005; Колінько⁶⁰, 2022; Поясок та ін.⁶¹, 2023;

⁵⁵ Mitrović M., Vasiljević D. Strategic Communication and Social Network Influence: The Methods of Psychological Manipulation in Cyberspace and the Suggestion for its prevention. *Teme*. 2021. XLV(1). P. 129–144. DOI: 10.22190/TEME200218008M

⁵⁶ Терещенко Д., Яковлев М., Кириченко А., Чупіс А. Абетка популізму. Проєкт Школи політичної аналітики НаУКМА. 2021. 50 с. URL: <https://spa.ukma.edu.ua/old/wp-content/uploads/2021/01/Abetka-populizmu.pdf>

⁵⁷ Зражевська Н. І. Комунікаційні технології: лекції. Черкаси: Брама-Україна, 2010. 224 с. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/241/1/%D0%97%D1%80%D0%B0%D0%B6%D0%B5%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D0%9D_%D0%86_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81_%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D0%B9%2C_%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D1%96_%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%B%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97.pdf

⁵⁸ Комунікативний менеджмент: навч. посіб. / С. В. Панченко, О. В. Дикань, О. В. Громова та ін. Харків: УкрДУЗТ, 2024. 184 с. URL: <http://lib.kart.edu.ua/bitstream/123456789/24092/1/%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87.%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>

⁵⁹ Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача: навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2005. 336 с.

Толочко та Хомич⁶², 2025). Такі навички дозволяють політичним і економічним лідерам формувати переконання аудиторії та регулювати міжгрупові відносини. Наприклад, під час міжнародних економічних форумів українські політики поєднують логічну аргументацію з емоційними апеляціями до глобальних цінностей, що підвищує переконливість їхніх виступів.

2. *Медіапсихологічна й цифрова складова.* Цифрові платформи й соціальні мережі значно змінюють способи комунікації і сприйняття повідомлень. В умовах інформаційного суспільства психолінгвістична грамотність, критичне мислення й медіакомпетентність є необхідними для ефективного академічного письма й публічних виступів (Ковтун⁶³, 2023; Толочко, Бордюг, Годунова⁶⁴, 2024; Tolochko et al.⁶⁵, 2025). Використання цифрових технологій дозволяє адаптувати повідомлення під різні соціальні групи й міжнародний контекст, підвищуючи ефективність міжгрупової комунікації. Наприклад, трансляції публічних звернень урядових структур на YouTube і Telegram забезпечують швидке поширення інформації й можливість зворотного зв'язку, підвищення ефективності міжгрупової комунікації.

Адаптація дискурсу до аудиторії. Психолінгвістична ефективність також визначається здатністю лідера модифікувати свій дискурс залежно від соціального й культурного контексту аудиторії. Це містить вибір лексики, тональності, аргументативних схем і стилістичних прийомів

⁶⁰ Колінко М.В. Риторика для політологів: навчальний посібник для студентів закладів вищої освіти. Київ : ФОП Халіков Р.Х., 2022. 127 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41484/1/Kolinko_Rhetoric_IFF_2022.pdf

⁶¹ Поясок Т.Б., Беспарточна О.І., Квасник О.В. Педагогічна риторика та психологія комунікації: навч. посіб. для студентів закладів вищої освіти. Харків : ФОП Бровін О.В., 2023. 196 с.

⁶² Толочко С.В., Хомич В.І. Основи культури мовлення й академічної риторики : підручник. Київ : Компрінт, 2025. 332 с. DOI <https://doi.org/10.32405/978-617-8571-69-6-2025-332>

⁶³ Ковтун С. Формування медіаграмотної молоді на уроках громадянської освіти. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін*. 2023. Вип.10. С.33–37. URL: https://sspu.edu.ua/images/2023/docs/nauka/konf/tmns_102023_1c352.pdf

⁶⁴ Толочко С.В., Бордюг Н.С., Годунова А.В. Розвиток критичного мислення молоді в епоху розвитку технологій зі штучним інтелектом. Modern educational strategies under the influence of the development of the information society and European integration : Scientific monograph. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2024. С. 462–490. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-405-4-24>

⁶⁵ Tolochko S. V., Kolesnyk T. P., Kysla O. M. Digital technologies in philological disciplines in the open education concept. Modernization of higher education of Ukraine in the context of globalization. : Scientific monograph. Riga, Latvia : «Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2025. P. 289–298. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-560-0-29>

для досягнення максимального ефекту (Соколова й Іванова⁶⁶, 2022; Гудманян і Ягодзінський⁶⁷, 2020). Приклади – промови й науково-популярні публікації українських економістів і політологів, де складні терміни пояснюються доступною мовою, а аргументація підкріплюється візуалізаціями, статистичними даними тощо.

Соціально-психологічні та психолінгвістичні чинники академічного письма й публічних виступів політичних і економічних лідерів утворюють інтегровану систему, яка забезпечує ефективну міжгрупову комунікацію. Соціально-психологічні чинники формують довіру, групову солідарність і легітимність рішень, тоді як психолінгвістичні – когнітивну доступність, риторичну переконливість і дискурсивну адекватність. Їхнє поєднання є критичною передумовою формування компетентного й ефективного політичного й економічного лідера в сучасному глобалізованому й медіатизованому середовищі.

4. Інтеграція академічного письма й риторичних практик у професійній підготовці майбутніх фахівців із політичного лідерства та економічної дипломатії

Сучасні політичні й економічні процеси вимагають від лідерів високої професійної компетентності, здатності до ефективної комунікації з різними групами суспільства, міжнародними партнерами й організаціями. У таких умовах критичною стає інтеграція двох взаємодоповнювальних компонентів освітньої підготовки: академічного письма й риторичних практик.

Академічне письмо виступає основою для формування логічного та критичного мислення. Воно дає можливість студентам структуровано аналізувати складні політичні й економічні явища, систематизувати інформацію, аргументовано викладати власні позиції та робити обґрунтовані висновки. У процесі підготовки майбутніх лідерів академічне письмо розвиває здатність до глибокого осмислення політичних концепцій, економічних стратегій, міжгрупових процесів і

⁶⁶ Social Communications in Business Environment: Scientific monograph. Edited by Sofiia Sokolova, Iryna Ivanova. Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Józefów. Warsaw – Józefów, 2022. 296 p. URL: <https://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/27319/1/SOCIAL%20COMMUNICATIONS%20IN%20BUSINESS%20ENVIRO NMENT.pdf>

⁶⁷ Соціальні комунікації інформаційного суспільства: теоретичні та прикладні аспекти: монографія / під заг. ред. А. Г. Гудманяна, С. М. Ягодзінського. Київ: Талком, 2020. 260 с. URL: https://www.researchgate.net/profile/Serhii-Yahodzinskyi/publication/368864990_Socialni_komunikacii_informacijnogo_suspilstva_teoreticni_ta_prikladni_aspekti_Monografia_-_2020/links/63fe328657495059454f8436/Socialni-komunikacii-informacijnogo-suspilstva-teoreticni-ta-prikladni-aspekti-Monografia-2020.pdf

міжнародних взаємодій, формує навички підготовки аналітичних записок, політичних документів і дипломатичних комунікацій.

Риторичні практики зі свого боку забезпечують розвиток умінь впливати на аудиторію, переконувати та мотивувати через усне мовлення. Публічні виступи, дебати, презентації й дискусії дозволяють студентам відпрацьовувати мовленнєві стратегії, контролювати невербальні сигнали та емоційний вплив на слухачів. Це формує психологічну готовність до міжгрупової взаємодії, зокрема в умовах конфліктних переговорів або міжнародної дипломатії, коли здатність передати свої аргументи та переконати опонентів або партнерів стає ключовим фактором ефективності.

Інтеграція академічного письма й риторики створює синергетичний ефект. Логічна структура й аргументованість письмового тексту слугують основою для формування переконливого усного виступу, а навички ораторського впливу допомагають здобувачам освіти оцінювати власні тексти з точки зору емоційного й соціально-психологічного впливу на аудиторію. Такий підхід дозволяє майбутнім лідерам глибоко розуміти складні політичні й економічні процеси, ефективно їх транслювати, забезпечуючи взаєморозуміння між групами, дипломатичні домовленості й підтримку суспільства.

Практично інтеграція реалізується через різні навчальні форми. Поєднання письмових аналітичних завдань з публічними презентаціями й дебатами дозволяє студентам одночасно розвивати когнітивні та комунікативні компетентності. Симуляційні ігри, рольові тренінги і кейс-методика дають можливість відпрацьовувати міжгрупові комунікації в безпечному освітньому середовищі, тестувати різні стратегії впливу, аналізувати психологічні реакції аудиторії та моделювати ефективні сценарії переговорів.

Цифрові технології значно посилюють інтеграцію академічного письма й риторики. Підготовка електронних презентацій, відео-аналітичних матеріалів, онлайн-дискусій і публікацій у відкритих освітніх платформах дозволяє замовникам освітніх послуг адаптувати свої тексти й виступи до сучасного медіасередовища, урахувати психолого-психологічні й соціальні чинники сприйняття аудиторії, тренувати навички комунікації в умовах цифрової трансформації.

У результаті інтеграція академічного письма і риторики сприяє формуванню комплексної професійної компетентності, яка охоплює аналітичну, стратегічну, комунікативну й емоційно-ціннісну підготовку. Майбутні політичні й економічні лідери, здобуваючи навички написання аналітичних матеріалів і одночасно відточуючи мистецтво

публічного виступу, набувають здатності *ефективно вести переговори, формувати підтримку суспільства й міжнародних партнерів, протистояти маніпуляціям та зміцнювати легітимність своїх рішень*.

Тож інтегрований підхід до підготовки майбутніх фахівців з політичного лідерства й економічної дипломатії підвищує їхню професійну спроможність, забезпечує розвиток стратегічного мислення, соціальної чутливості й комунікаційної майстерності, які є визначальними в сучасному глобалізованому й динамічному світі.

Представимо *методику практичної інтеграції академічного письма й риторичних практик* через виокремлення принципів означеного процесу, структури навчальних модулів, оцінювання й рефлексії та додаткових інструментів. Розглянемо їх детальніше в наступній частині роботи.

1. *Принципи інтегрованого навчання*. Інтеграція академічного письма й риторики ґрунтується на кількох педагогічних принципах:

- цілісності знань і навичок – письмові й усні завдання розробляються так, щоб один вид діяльності доповнював інший;
- ситуаційності і прикладності – вправи базуються на реальних політичних та економічних кейсах, симуляціях міжнародних переговорів, міжгрупових конфліктах і публічних кампаніях;
- рефлексивності – кожна діяльність передбачає самооцінювання, аналіз помилок і обговорення стратегій впливу на аудиторію;
- комунікативної спрямованості – розвиток навичок міжгрупової комунікації, аргументації, ведення діалогу й переконання.

2. *Структура навчальних модулів*. Навчальна програма, на нашу думку, має складатися з трьох взаємопов'язаних модулів.

Модуль 1: Академічне письмо в політико-економічному дискурсі

Мета: розвиток аналітичного мислення й умінь аргументованого письмового висловлювання.

Вправи:

- аналітична записка (здобувачі освіти аналізують політичний або економічний кейс (наприклад, міжнародний договір або економічну кризу), формулюють проблему, пропонують шляхи її вирішення та обґрунтовують свої пропозиції структурованим письмовим текстом);
- есе на актуальну тему (написання аргументованого есе, де студенти поєднують теоретичні концепції з практичними прикладами, що розвиває логіку, послідовність мислення та здатність до критичного аналізу).

Модуль 2: Риторика й публічні виступи

Мета: формування навичок переконливого усного мовлення та психологічного впливу на аудиторію.

Вправи:

- мінідебати (здобувачі освіти виступають з різних позицій щодо політичного чи економічного питання, відпрацьовують логіку аргументації, реакцію на заперечення й емоційний вплив на аудиторію);
- презентація аналітичного звіту (усна презентація письмового завдання з акцентом на чіткість викладу, риторику, невербальне спілкування й візуальні матеріали);
- симуляція переговорів (імітація міжнародних переговорів або міжгрупових консультацій, де студенти поєднують аргументовану риторику з емоційно-переконливим впливом).

Модуль 3: Інтеграційні практикуми та кейс-методика

Мета: синтез письмових і усних компетентностей у комплексних сценаріях професійної діяльності.

Вправи та сценарії:

- медіасимуляція (створення відео- або аудіопублікацій на основі підготовлених аналітичних матеріалів; аналіз ефективності подачі, аргументації й риторичних стратегій);
- кейс «Міжнародна криза» (студентам надається сценарій економічного чи політичного конфлікту, вони готують письмовий стратегічний звіт і проводять публічну презентацію для «міжнародної делегації» з урахуванням міжгрупових інтересів і психологічних реакцій аудиторії);
- симуляційна гра «Парламентські слухання» (групи здобувачів освіти представляють різні політичні сили або економічні інтереси; завдання – підготувати письмові пропозиції і захистити їх у публічному виступі, використовуючи риторичні та психологічні прийоми переконання).

3. *Оцінювання та рефлексія.* Письмові роботи оцінюються за критеріями: логічна структура, аргументація, використання фактів і джерел, відповідність академічним стандартам. Публічні виступи оцінюються за чіткістю викладу, риторичними прийомами, емоційним і невербальним впливом, здатністю до ведення діалогу та реагування на заперечення. Інтеграційні завдання оцінюються комплексно: ефективність поєднання письмових аналітичних матеріалів і риторичних стратегій, результативність у міжгруповій взаємодії та аргументованість ухвалених рішень.

4. *Додаткові інструменти:* використання цифрових платформ для підготовки презентацій і онлайн-дискусій; упровадження елементів

гейміфікації (рейтинги, рольові місії, нагороди за ефективність комунікації); постійна колективна й індивідуальна рефлексія (обговорення власних помилок, аналіз успішних риторичних і письмових стратегій, вироблення оптимальних комунікаційних підходів).

Такий комплексний підхід дозволяє студентам оволодіти теоретичними знаннями, набувати практичних умінь стратегічного письма, переконливого усного виступу й ефективного міжгрупового взаємодіяння, що є ключовими компетентностями для політичних і економічних лідерів.

ВИСНОВКИ

Під час виконання дослідження було встановлено, що академічне письмо й публічні виступи виступають ключовими інструментами формування ефективних міжгрупових комунікацій політичних і економічних лідерів. Академічне письмо забезпечує структуроване мислення, аналітичну аргументацію та здатність логічно викладати складні концепції, тоді як риторичні практики розвивають усні навички переконання, емоційний вплив на аудиторію та адаптацію до комунікативного середовища. Синтез цих двох складових створює цілісний комунікативний потенціал, необхідний для професійної діяльності у сфері політичного лідерства й економічної дипломатії.

Дослідження соціально-психологічних і психолінгвістичних чинників показало, що ефективність комунікації значною мірою залежить від усвідомлення лідером міжгрупових відносин, соціальної ідентичності учасників та використання адекватних мовних і невербальних стратегій. Підготовка майбутніх лідерів потребує системного підходу, що поєднує розвиток когнітивних, мовних і риторичних навичок із практичними вправами, симуляціями переговорів, кейс-методикою й публічними презентаціями. Це дозволяє студентам відпрацьовувати міжгрупові взаємодії в контрольованих освітніх середовищах та набувати компетентностей, релевантних реальним професійним ситуаціям. Інтеграція академічного письма й риторичних практик в освітній процес демонструє високу педагогічну ефективність. Письмові аналітичні завдання стимулюють критичне мислення та здатність до стратегічного планування, тоді як публічні виступи формують уміння переконувати, вести дискусію та адаптуватися до психологічного стану аудиторії. Застосування інтеграційних методик – медіасимуляцій, рольових ігор і міжгрупових дебатів – дозволяє студентам одночасно розвивати письмові й усні компетентності та закріплювати їх у контексті реальних політичних і економічних сценаріїв.

Загалом реалізація комплексного підходу до підготовки майбутніх політичних і економічних лідерів сприяє формуванню їхньої професійної комунікативної компетентності, критичного та стратегічного мислення, а також здатності до ефективного міжгрупового впливу. У перспективі такі інтеграційні програми можуть стати основою для вдосконалення освітніх практик у сфері політичного лідерства й економічної дипломатії, забезпечуючи підготовку фахівців, здатних приймати обґрунтовані рішення, вести конструктивний діалог та ефективно представляти інтереси держави й організацій у міжнародному й міжгруповому контексті.

АНОТАЦІЯ

У статті розглядаються проблеми академічного письма й публічних виступів як ключових інструментів формування ефективних міжгрупових комунікацій у професійній підготовці майбутніх політичних і економічних лідерів. Автори акцентують увагу на взаємозв'язку письмових і усних форм комунікації, які забезпечують розвиток аналітичного, критичного й стратегічного мислення, а також здатності до аргументованого переконання аудиторії. Розкрито значення академічного письма як засобу систематизації знань, структуризації аргументів та формування концептуальних підходів до вирішення політичних і економічних проблем.

Особлива увага приділяється психолінгвістичним і соціально-психологічним чинникам ефективності комунікації. Досліджуються механізми міжгрупової взаємодії, вплив соціальної ідентичності та використання мовних стратегій на сприйняття й переконання аудиторії. Показано, що поєднання письмових і усних комунікативних практик дозволяє майбутнім лідерам адаптуватися до складних професійних контекстів, підвищувати вплив на групи й ефективно реалізовувати стратегічні цілі в міжгруповому й міжнародному спілкуванні.

У науковій праці запропоновано методичний підхід до інтеграції академічного письма й риторичних практик в освітній процес. Розроблено комплекс вправ та сценаріїв навчання включно з аналітичними записками, есе, дебатами, симуляціями переговорів і медіапроектами. Така методика спрямована на розвиток когнітивних, комунікативних і риторичних компетентностей здобувачів освіти, формування вмінь стратегічного мислення, ефективного ведення дискусій і публічних виступів у політичних і економічних контекстах.

Завдяки комплексному підходу підготовка майбутніх політичних і економічних лідерів набуває високої практичної цінності. Інтеграція письмових і усних форм комунікації сприяє формуванню професійної

компетентності, критичного й аналітичного мислення, здатності до ефективного міжгрупового впливу та прийняття обґрунтованих рішень. Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення освітніх програм у сфері політичного лідерства й економічної дипломатії, а також для підвищення ефективності навчання комунікативним і риторичним навичкам у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Література

1. Fukuyama F. Identity: The demand for dignity and the politics of resentment. New York: Farrar, Straus and Giroux. 2018. 240 p.
2. Huddy L. From Social to Political Identity: A Critical Examination of Social Identity Theory. *Political Psychology*. 2001. Vol. 22. Iss. 1. P. 127–156. URL: <https://doi.org/10.1111/0162-895X.00230>
3. Kadochnikova O. Вільні Люди ‘Free People’ and Надійний тил ‘Reliable Rear’: Names of Ukrainian Resistance and Support. *Names*. 2023. Vol. 71. № 4. URL: <https://ansnames.pitt.edu/ans/article/view/2518>
4. Mitrović M., Vasiljević D. Strategic Communication and Social Network Influence: The Methods of Psychological Manipulation in Cyberspace and the Suggestion for its prevention. *Teme*. 2021. XLV(1). P. 129–144. DOI: 10.22190/TEME200218008M
5. Pankova O., Kasperovych O., Ishchenko O. Providing constructive interaction of subjects of labor relations based on social dialogue and social responsibility. *Social and labour relations: theory and practice*. 2019. № 9(1). P. 14–26. doi:10.21511/slrrp.9(1).2019.02
6. Schmid K. Social Identity Theory. The International Encyclopedia of Intercultural Communication. 2017. URL: <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0174>
7. Social Communications in Business Environment: Scientific monograph. Edited by Sofiia Sokolova, Iryna Ivanova. Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Józefów. Warsaw – Józefów, 2022. 296 p. URL: <https://repository.hneu.edu.ua/bitstream/123456789/27319/1/SOCIAL%20COMMUNICATIONS%20IN%20BUSINESS%20ENVIRONMENT.pdf>
8. Tolochko S., Kanishevska L., Vasyuk, O., Vygovska, S., Prylypko V., Lesyk A. Digital pedagogy of open education: essence, content, efficiency. *In press. Educational policy and reforms: the impact of globalization: Scientific monograph*. Kharkiv: TECHNOLOGY CENTER, 2025. P. 35–69. <https://doi.org/10.15587/978-617-8360-20-7.ch2>
9. Tolochko S. V., Kolesnyk T. P., Kysla O. M. Digital technologies in philological disciplines in the open education concept. *Modernization of higher education of Ukraine in the context of globalization*. : Scientific

monograph. Riga, Latvia : «Izdevniecība «Baltija Publishing», 2025. P. 289–298. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-560-0-29>

10. Актуальні проблеми політичних процесів і міжнародних відносин країн світу : колективна монографія / за наук. ред. К. В. Балабанова. Маріуполь, 2019. 449 с. URL: https://repository.mu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2037/1/aktual_problemy.pdf

11. Бутенко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача: навч. посіб. Київ: КНЕУ, 2005. 336 с.

12. Дмитрієв В. В. Комунікативний вимір формування політичної ідентичності. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2021. С. 93–96. DOI <https://doi.org/10.32837/apfs.v0i33.1048>

13. Журба, К., Бех, І., Бойко, С., Євтушок, В., Гаряча, С., Канішевська, Л., Кучинська, І., Кучинський, С., Лісовець, О., Нестайко, І., Павлова, Л., Рагозіна, В., Рейпольська, О., Сеньовська, Н., Толочко, С., Федоренко, С., Шкільна, І., & Ясько, В. (2024a). Утвердження української національної та громадянської ідентичності : монографія (К. Журба, О. Рейпольська, ред.). Київ : «Компринт». URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741358/>

14. Зражевська Н. І. Комунікаційні технології: лекції. Черкаси: Брама-Україна, 2010. 224 с. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/241/1/%D0%97%D1%80%D0%B0%D0%B6%D0%B5%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D0%9D_%D0%86_%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81_%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D0%B9%2C_%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D1%96_%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97.pdf

15. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті. Київ. 2022. 184 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731898/1/%D0%97%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BA%D0%BE%D0%B2_%D0%9B%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%96%D0%BD%D0%B3%20%D0%B2%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%96.pdf

16. Іваницька О. М., Іваницький О. В. Рефлексивне управління в системі пізнання, комунікацій і публічного управління. *Філософія та управління*. 2025. № 4(8). DOI: 10.70651/3041-248X/2025.4.05

17. Кірієнко О. Принципи трансформації політичної ідентичності індивіда в контексті індивідуалізації суспільства. *Епістемологічні дослідження в філософії, соціальних і політичних науках* 2015. № 5. С. 149–156. URL: <https://visnukpfs.dp.ua/index.php/PFS/article/view/755>

18. Ковтун С. Формування медіаграмотної молоді на уроках громадянської освіти. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін*. 2023. Вип. 10. С. 33–37. URL: https://sspu.edu.ua/images/2023/docs/nauka/konf/tmns_102023_1c352.pdf

19. Козирєв М. П. Політична психологія : навч. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2018. 648 с.

20. Козлова О.А. Соціальна психологія груп та групової взаємодії : практикум для студентів спеціальності 6.030101 «Соціологія». Харків : НТУ «ХП», 2017. 142 с. URL: <https://web.kpi.kharkov.ua/sp/wp-content/uploads/sites/95/2021/02/Navchalnij-kontent-CHastina1.pdf>

21. Колінько М.В. Риторика для політологів: навчальний посібник для студентів закладів вищої освіти. Київ : ФОП Халіков Р.Х., 2022. 127 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/41484/1/Kolinko_Rhetoric_IFF_2022.pdf

22. Комунікативний менеджмент: навч. посіб. / С. В. Панченко, О. В. Дикань, О. В. Громова та ін. Харків: УкрДУЗТ, 2024. 184 с. URL: <http://lib.kart.edu.ua/bitstream/123456789/24092/1/%D0%9D%D0%B0%D0%B2%D1%87.%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>

23. Лідерство та комунікації в організації : навч. посіб. / упорядники: Н. Я. Михаліцька, М. Р. Яцик. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2024. 512 с. URL: https://dspace.lvduvs.edu.ua/bitstream/1234567890/8174/1/%D0%9B%D1%96%D0%B4%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE%20%D1%82%D0%B0%20%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97_print.pdf

24. Лях Ю. І. Лідерство і комунікації в публічному управлінні : конспект лекцій для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти всіх форм навчання зі спеціальності 281 – Публічне управління та адміністрування / Ю. І. Лях ; Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2024. 86 с. URL: <http://eprints.kname.edu.ua/65192/1/2022%20166%D0%9B%20%D0%9B%D1%8F%D1%85.pdf>

25. Материнська О.А. Комунікація в менеджменті: навч.-метод. посіб. Вінниця : ВДПУ імені М. Коцюбинського, 2024. 112 с. <https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8973aee1-3869-4628-92b3-91566e286d95/content>

26. Мигович І. В. Процес інтернаціоналізації та його вплив на трансформацію національних систем вищої освіти країн Східної Європи кінця ХХ – початку ХХІ століття : монографія. Лисичанськ : ТОВ «ФОКСПРИНТ», 2020. 628 с. URL: <https://dspace.luguniv.edu.ua/>

xmlui/bitstream/handle/123456789/6370/Migovich.pdf?sequence=1&isAllo
wed=y

27. Найдьонов М. І., Григоровська Л. В., Найдьонова Л. А. Геополітичний вибір: передумови та наслідки дисбалансу очікувань громадської думки і державної політики. *Проблеми політичної психології*. 2014. Вип. 1 (15). С. 223–236. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710539/1/2014_1.pdf

28. Основи комунікацій в управлінні : електронні методичні рекомендації для вивчення навчальної дисципліни для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 07 «Управління та адміністрування» / укладач І. В. Гайворонська. Одеса, 2023. 56 с. URL: <https://dspace.onu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/4200dfbd-9a32-487e-94d7-3160a25f4ff8/content>

29. Плахтій Т. SWOT-аналіз партійного будівництва в Україні. Динамічні мережі. Теорія і технологія. 30 грудня 2021. URL: https://tarasplakhtiy.files.wordpress.com/2021/12/t.plakhtiy_swotpartys-1.pdf

30. Політичні механізми формування громадянської ідентичності в сучасному українському суспільстві : колективна монографія. Київ : ІПіЕНД ім. І.Ф. Кураса НАН України, 2014. 296 с. URL: https://ipiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/07/politychni_182.pdf

31. Поясок Т. Б., Беспарточна О. І., Квасник О. В. Педагогічна риторика та психологія комунікації: навч. посіб. для студентів закладів вищої освіти. Харків: ФОП Бровін О.В., 2023. 196 с.

32. Рябченко В. І. Вища школа України в загальноцивілізаційному контексті: соціально-філософський аналіз з позицій світоглядно-компетентнісного підходу: монографія. Київ : Фітосоціоцентр, 2015. 674 с. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/monogr_Visha_shkola_UA_v_zagaln-civilizac_konteksti_Ryabchenko_2015_674s.pdf

33. Саврасова-В'юн Тетяна. Комунікативний практикум : навч.-метод. посібн. Київ: Київ. стол. ун-т ім. Б. Грінченка, 2024. 184 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49331/1/T_Savrasova_Viun_%D0%9A%D0%A0_2024_FUFKM.pdf

34. Соціальні комунікації інформаційного суспільства: теоретичні та прикладні аспекти: монографія / під заг. ред. А.Г. Гудманяна, С.М. Ягодзінського. Київ: Талком, 2020. 260 с. URL: https://www.researchgate.net/profile/Serhii-Yahodzinskyi/publication/368864990_Socialni_komunikacii_informacijnogo_suspilstva_teoreticni_ta_prikladni_aspekti_Monografia_-_2020/links/63fe328657495059454f8436/Socialni-komunikacii-informacijnogo-suspilstva-teoreticni-ta-prikladni-aspekti-Monografia-2020.pdf

35. Соціальний конфлікт: інноваційні комунікативні технології врегулювання: практ. посіб [Г. М. Бевз, І. В. Петренко, А. І. Гусєв, В. І. Давидов, О. В. Івачевська, Н. С. Малєєва, О. Г. Цукур] / за наук. ред. Г. М. Бевз, І. В. Петренко; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології, 2020. 144 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722660/1/PetrenkoBevzPosibnik2020maket.pdf>

36. Соціально-психологічні чинники інтеграції українського соціуму / [О.Г.Злобіна, М.О.Шульга, Л.Д. Бєвзенко та ін.] ; за наук. ред. О.Г.Злобіної. Київ : Інститут соціології НАН України, 2016. 276 с. URL: <https://isnasu.org.ua/assets/files/books/2016/leshch-socio-psy-factors-a5-16-01-2017.pdf>

37. Суспільні інтереси в Україні: груповий вимір, зміст, шляхи узгодження. Аналітична доповідь / за ред. О. М. Майбороди. Київ : ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2016. 192 с. URL: https://ipien.gov.ua/wp-content/uploads/2018/07/suspilni_interesy_208.pdf

38. Терещенко Д., Яковлев М., Кириченко А., Чупіс А. Абетка популізму. Проект Школи політичної аналітики НаУКМА. 2021. 50 с. URL: <https://spa.ukma.edu.ua/old/wp-content/uploads/2021/01/Abetka-populizmu.pdf>

39. Теоретико-методологічні аспекти розвитку сучасної економічної системи України в умовах глобалізації: монографія / за ред. Ю. І. Пилипенка, Е. В. Прушківської. Запоріжжя : Мегамикс., 2018. 260 с. URL: https://etop.nmu.org.ua/ua/monographs/RozvVumovahGlob_mono.pdf

40. Тиньков О. М., Чуніхіна С. Л., Якушева Є. М. Політична психологія : навч. посіб. Харків : Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харків. авіац. ін-т», 2021. 103 с. URL: <https://dspace.library.khai.edu/xmlui/bitstream/handle/123456789/8111/Tinkov.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

41. Толочко С. В. Громадянська ідентичність особистості: актуальність формування та виявлення в сучасній Україні. *Advanced Linguistics*. 2023. № 11. С. 181–191. DOI: 10.20535/2617-5339.2023.11.277433

42. Толочко С.В., Бордюг Н.С., Годунова А.В. Розвиток критичного мислення молоді в епоху розвитку технологій зі штучним інтелектом. *Modern educational strategies under the influence of the development of the information society and European integration* : Scientific monograph. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2024. С. 462–490. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-405-4-24>

43. Толочко С. В., Міронєць Л. П., Хомич В. І. Формування компетентності здобувачів освіти в умовах відкритої освіти та великої трансформації: «Освіта 4.0: український світанок». *Topical paradigms of training a modern teacher*: Scientific monograph. Riga, Latvia :

«Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2024. С. 275–295. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-504-4-13>.

44. Толочко С. В. Аналіз досвіду країн Європейського Союзу у вирішенні сучасних проблем в освіті й науці. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2018. № 6(26). С. 9–15. DOI: 10.15587/2519-4984.2018.140642

45. Толочко С. В., Хомич В. І. Академічне красномовство : навч. посіб. Ніжин: ПП Лисенко М. М., 2022. 300 с.

46. Толочко С. В., Хомич В. І. Основи культури мовлення й академічної риторики : підручник. Київ: Компрінт, 2025. 332 с. DOI <https://doi.org/10.32405/978-617-8571-69-6-2025-332>

47. Ющишина Л. О. Групова динаміка та комунікації (тренінг): курс лекцій. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2022. 170 с. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/21297/3/dynamika_trening.pdf

Information about the authors:

Khomych Viktoriia Ivanivna,

Candidate of Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Interdisciplinary Education
Kyiv-Mohyla School of Professional and Continuing Education
2, Hryhoriia Skovoroda str., Kyiv, 02000, Ukraine

Tolochko Svitlana Viktorivna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Chief Researcher of the Department of Extracurricular Education
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine
9, M. Berlinsky, Kyiv, 04060, Ukraine

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В МІЖШКІЛЬНОМУ РЕСУРСНОМУ ЦЕНТРІ

Чистякова Л. О., Маклаков К. О.

ВСТУП

Сучасний етап розвитку загальної середньої освіти в Україні, пов'язаний з упровадженням Концепції Нової української школи, актуалізує потребу в підготовці вчителя нового типу – професійно мобільного, інноваційно орієнтованого, здатного до проєктування та організації освітнього процесу в різних форматах і середовищах. Особливої ваги в цьому контексті набуває діяльність учителя технологій, професійна функція якого дедалі більше виходить за межі традиційного уроку та охоплює координацію проєктно-технологічної, предметно-перетворювальної та міждисциплінарної діяльності учнів. Вчитель технологій – це вчитель-практик, який залучає підростаюче покоління у світ праці – предметно-перетворювальної діяльності, яка нерозривно пов'язана з природою¹.

Одним із перспективних організаційних форматів реалізації технологічної освітньої галузі в умовах НУШ є міжшкільні ресурсні центри, які виступають осередками концентрації матеріально-технічних, кадрових і методичних ресурсів, а також простором для впровадження інноваційних освітніх практик. Сьогодні «інновацію в освіті розглядають як реалізоване нововведення у змісті, методах, прийомах і формах навчальної діяльності та виховання особистості (як методики, технології), у змісті та формах організації управління освітньою системою, а також в організаційній структурі закладів освіти, у засобах навчання та виховання і у підходах до соціальних послуг в освіті»². Діяльність таких центрів відповідає сучасним вимогам організації освітнього простору і передбачає нові професійні ролі вчителя технологій: організатора міжшкільної взаємодії, координатора проєктної діяльності, фасилітатора групової роботи,

¹ Чистякова Л. О. Екокультура майбутніх учителів трудового навчання та технологій: теорія і практика. Дніпро : Середняк Т. К., 2020. 372 с. С.237.

² Танська В. В., Губарева Д. В., Андрощук І. В., Логай В. А., Пінчук Л. М. (2024) Інноваційні технології в сучасній системі освіти. *Вісник науки та освіти*. № 22. С. 1494–1508. ISSN 2786-6165 С.1502

менеджера освітніх ресурсів. Беззаперечно погоджуємося з висновком М. Корця та С. Іщенко, що «освітня інноваційна діяльність в школі закладає основи інноваційної діяльності учнів в майбутньому»³.

Водночас аналіз практики професійної підготовки майбутніх учителів технологій у закладах вищої педагогічної освіти засвідчує наявність суперечності між зростанням вимог до професійної діяльності педагога в умовах функціонування МРЦ та недостатньою розробленістю методичних засад його підготовки до такої діяльності. Особливої уваги потребує переосмислення ролі курсу «Теорія і методика навчання технологій», який, з огляду на свою інтегративну природу, має потенціал стати системоутворювальним компонентом формування готовності майбутніх учителів до роботи в міжшкільному ресурсному середовищі.

1. Теоретичні засади методичної підготовки вчителя технологій до діяльності в міжшкільному ресурсному центрі

Зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологічної освітньої галузі відображено у працях І. Андрощук, І. Андрощука, О. Кoberника, М. Корця, Є. Кулика, В. Курок, І. Нищука, Л. Оршанського, В. Сидоренка, В. Стешенка, Г. Терещука, Д. Тхоржевського, В. Титаренко, А. Цини та інших дослідників. Вагомим кроком у напрямі уніфікації та концептуального оновлення методичної підготовки майбутніх учителів технологій стало видання у 2025 році колективом провідних українських науковців базової навчальної програми освітнього компонента «Теорія і методика навчання технологій» для закладів вищої освіти, а також навчального посібника⁴ для підготовки студентів першого бакалаврського рівня освіти з аналогічною назвою, що містить 34 лекційних занять та повною мірою розкриває зміст програми.

У зазначених працях системно окреслено цілі, завдання, зміст і структуру методичної підготовки вчителя технологій відповідно до вимог Нової української школи, державних стандартів базової та профільної середньої освіти, а також сучасних дидактичних і методологічних підходів. Водночас аналіз змісту навчальної програми й науково-методичних видань засвідчує, що, попри їхню фундаментальність і практичну значущість, у них переважно зосереджено увагу

³ Корець М., Іщенко С. Теорія і методика навчання технологій і технічних дисциплін. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. 209 с. С. 18.

⁴ Теорія і методика навчання технологій : навчальний посібник для здобувачів освіти ступеня молодший бакалавр та бакалавр за спеціальністю А4 Середня освіта (за спеціальностями) / І.П. Андрощук, І.В. Андрощук, В.В. Бербец, Т.М.Бербец та ін. / за заг. ред. О. М. Кoberника. Вінниця, 2025. 692 с.

на методиці організації освітнього процесу в умовах закладу загальної середньої освіти, тоді як специфіка професійної діяльності вчителя технологій у міжшкільному ресурсному центрі висвітлена фрагментарно.

Зокрема, відсутні цілісні й систематизовані методичні рекомендації щодо організації міжшкільної проєктно-технологічної діяльності, координації освітнього процесу в ресурсному середовищі, використання потенціалу МРЦ як інноваційного освітнього простору. Це зумовлює необхідність подальших наукових досліджень, спрямованих на поглиблення та конкретизацію методичних засад підготовки майбутніх учителів технологій до діяльності в міжшкільних ресурсних центрах, вимагає відповідного теоретичного обґрунтування й експериментальної перевірки.

Варто підкреслити, що така підготовка вчителя технологій є інтеграційним процесом, що ґрунтується на взаємодії педагогічних і особливих, характерних тільки для цієї спеціальності, змістових і технологічних аспектів. Це, з одного боку, дозволяє при вивченні проблеми підготовки майбутнього вчителя використовувати теоретичні основи трудового навчання і технологій, становлення вчителя, здатного забезпечити проєктно-технологічну діяльність, поєднання навчання з продуктивною працею, трудову підготовку і виховання, профорієнтацію учнів. З другого боку, це зобов'язує будувати педагогічний процес з урахуванням специфічних аспектів майбутньої педагогічної діяльності вчителя, які впливають з характеру і змісту праці в сфері художньо-трудової творчості, їх техніко-технологічних та організаційно-економічних основ, а також змісту технологій в школі.

У цьому контексті професійна діяльність учителя технологій у міжшкільному ресурсному центрі обґрунтовано розглядається як інноваційний педагогічний процес, що передбачає не лише застосування нових засобів і форм навчання, а й переосмислення змісту, організації та результатів технологічної освіти. Як слушно зауважили О. Коберник та І. Білецька: «Для того, щоб успішно реалізувати себе в своїй професії, бути висококваліфікованим педагогом, необхідно також розумітися на проблемах сучасної освіти і педагогіки. Іншими словами, сучасний педагог успішно komponує в собі спрямованості з різних сфер життя та професійної діяльності, що дозволяє йому гнучко реагувати на різні ситуації, що виникають в соціумі»⁵.

Діяльність учителя технологій у МРЦ характеризується високим рівнем варіативності, гнучкості та творчої самостійності, що потребує

⁵ Коберник, О. М., Білецька, І. О.. Формування у студентів педагогічних закладів освіти ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності. *Вісник науки та освіти*, (8), 2023. С. 422-436. С. 430.

від педагога готовності до проектування інноваційних освітніх практик, експериментування з методами і засобами навчання, фасилітації колективної діяльності та рефлексивного аналізу результатів. У такому форматі вчитель виступає не лише транслятором знань, а й ініціатором і модератором інноваційних змін, оскільки «Інноваційні технології в освіті – це організація освітнього процесу, яка побудована на якісно інших принципах, засобах, методах та технологіях і дозволяє досягти освітніх ефектів, що характеризуються: – засвоєнням максимального обсягу знань; – максимальною творчою активністю; – широким спектром практичних навичок та умінь»⁶.

Розділяємо думку словацьких дослідників Petlak E. та Pokrivcakova S., які наголошують, що підготовка майбутніх учителів до інноваційної діяльності має бути спрямована на забезпечення цілісного поєднання теоретичної та практичної підготовки з фахових дисциплін, створення умов для формування студентами власної індивідуальної освітньої концепції, а також оволодіння здатністю працювати зі змістом освіти, який динамічно змінюється відповідно до сучасних вимог. Важливим складником такої підготовки є формування реалістичного й гуманістично орієнтованого розуміння освіти, уміння поєднувати навчальну діяльність з урахуванням емоційної сфери учнів, готовність до гнучкого й варіативного підходу в професійній діяльності. Окремо підкреслюється необхідність розвитку поваги до плюралістичних підходів у сприйнятті освітнього змісту, усвідомлення нових цінностей виховання, зокрема ідей демократії, гуманізму, вільного розвитку особистості та дотримання прав людини, а також здатності не лише відтворювати визначені цілі й завдання освіти, а й комплексно осмислювати та враховувати різні аспекти освітнього впливу⁷. Сьогодні «професійна підготовка вчителя в сучасних вищих навчальних закладах має бути орієнтована на відтворення потенційних можливостей особистості, її творчої основи, необхідної для ефективного здійснення педагогічної діяльності в контексті інноваційних процесів»⁸.

Зміст підготовки майбутніх учителів технологій до роботи в МРЦ на засадах інноваційності можна розглядати як систему психолого-педагогічних, методичних та спеціальних знань, практичних умінь і

⁶ Танська В. В., Губарева Д. В., Андрощук І. В., Логай В. А., Пінчук Л. М. (2024) Інноваційні технології в сучасній системі освіти. *Вісник науки та освіти*. № 22. С. 1494–1508. ISSN 2786-6165 С. 1497.

⁷ Petlak E., Pokrivcakova S. On the need of innovation in teacher training // *The New Educational Review*. Torun : Wydawnictwo Adam Marszalek, 2005. Vol. 5, No 1 (5).

⁸ Вознюк О., Дубасенюк О. Перспективні напрямки підготовки майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності. *Нові технології навчання* : збірник наукових праць / ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». К., 2020. Вип. 93. 184 с. С. 50–57.

навичок, спрямованих на забезпечення якісного процесу організації. Структура й обсяг змісту такої професійної підготовки студентів залежать від низки взаємопов'язаних чинників, зумовлених як вимогами сучасної освітньої політики, так і специфікою функціонування міжшкільних ресурсних центрів як інноваційних освітніх осередків. До таких чинників належать соціальне замовлення на підготовку вчителя нового типу, орієнтованого на інноваційну, проєктно-технологічну та інклюзивну діяльність; нормативно-правові вимоги до організації технологічної освіти в умовах НУШ; особливості матеріально-технічної та ресурсної бази МРЦ; а також реальні потреби учнів і педагогів у розширенні можливостей для творчої самореалізації та професійного самовизначення.

У контексті нашого дослідження зміст підготовки майбутніх учителів технологій до роботи в МРЦ розглядається як цілісна система, що охоплює взаємопов'язані *психолого-педагогічний, методичний, технологічний та організаційний компоненти*. Методична підготовка майбутнього вчителя технологій у сучасних умовах набуває характеру інтеграційного процесу, що поєднує різні аспекти професійної освіти й забезпечує цілісність формування готовності до педагогічної діяльності. В умовах функціонування міжшкільних ресурсних центрів ця підготовка виходить за межі традиційного оволодіння методами проведення уроку і передбачає формування здатності до організації освітнього процесу в складному, відкритому та ресурсно насиченому середовищі.

Методика навчання технологій у цьому контексті виконує роль професійного інструментарію, що забезпечує трансформацію теоретичних знань у практичні дії. Вона орієнтує майбутнього вчителя на педагогічне проєктування діяльності учнів, добір адекватних методів і засобів навчання, організацію колективної та індивідуальної роботи, оцінювання результатів проєктно-технологічної діяльності. Саме через методику формується здатність педагога адаптувати зміст навчання до умов конкретного освітнього середовища, зокрема міжшкільного ресурсного центру.

З позицій системного підходу методичну підготовку майбутніх учителів технологій до діяльності в міжшкільному ресурсному центрі доцільно розглядати як єдність кількох взаємопов'язаних компонентів. Психолого-педагогічний компонент забезпечує формування знань про закономірності розвитку особистості учня, особливості організації навчальної взаємодії в різновікових і різнорідних групах, зокрема в умовах інклюзивного освітнього середовища, а також умінь застосовувати тренінгові технології, методи фасилітації й педагогічної підтримки.

Методичний компонент спрямований на оволодіння способами проектування, організації та оцінювання предметно-перетворювальної й проектно-технологічної діяльності учнів у МРЦ з урахуванням принципів інноваційності, інтеграції та практичної спрямованості.

Технологічний компонент підготовки передбачає засвоєння майбутніми вчителями технологій сучасних техніко-технологічних знань і вмінь, необхідних для роботи з різними матеріалами, інструментами й обладнанням, використання цифрових та інженерних технологій, реалізації STEM/STEAM-проектів, а також поєднання технічної й художньо-трудової творчості.

Організаційний компонент передбачає здатність до координації спільної діяльності учнів, педагогів і партнерів МРЦ у межах реалізації навчальних проектів, модулів технологічної підготовки, творчих і предметно-перетворювальних видів діяльності. Адже, як визначає В. Туташинський: «метою технологічної освіти є формування творчої, здатної до інноваційної предметно-перетворювальної діяльності особистості»⁹.

Особливого значення набуває організація командної та проектної роботи, створення умов для ефективної комунікації, розподілу ролей і відповідальності між учасниками освітнього процесу. Невід'ємною складовою організаційного компонента є забезпечення безпечних та ергономічно доцільних умов навчально-практичної діяльності учнів: дотримання вимог охорони праці, техніки безпеки, санітарно-гігієнічних норм, а також урахування особливостей роботи з обладнанням, інструментами та матеріалами в умовах спільного використання ресурсів.

Крім того, організаційний компонент включає здатність учителя здійснювати поточний аналіз і рефлексію результатів освітньої діяльності учнів, брати участь у моніторингових процедурах, коригувати організаційні рішення відповідно до освітніх потреб і результатів навчання. Такий підхід забезпечує гнучкість і адаптивність освітнього процесу в МРЦ, що є особливо важливим в умовах інноваційної та компетентнісно орієнтованої технологічної освіти.

Вимоги до організації освітнього процесу у вищих педагогічних закладах чітко окреслені в чинних нормативних документах Міністерства освіти і науки України, що відображають сучасні підходи до професійної підготовки педагогів. Зокрема, такі документи, як Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепція «Нова українська школа»(2016) та

⁹ Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі: колективна монографія / Тарара А. М., Вдовченко В. В., Мачача Т. С., Туташинський В. І. К : Педагогічна думка, 2017. 361с. С. 12.

низка інших, наголошують на важливості формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін і розвитку в соціокультурній сфері, в галузях техніки, технологій, системах управління організацією праці в умовах інноваційної економіки. Ці засади безпосередньо стосуються діяльності МРЦ, які покликані забезпечувати практико-орієнтоване навчання та розвиток творчого потенціалу учнів.

В умовах підготовки майбутніх учителів важливо визначити потенційні можливості кожної навчальної дисципліни щодо підготовки студентів до такої діяльності; розробити методику реалізації цих можливостей під час навчальних занять; навчально-виховну діяльність і працю студентів з вивченням організовувати на наукових засадах. Під час семінарських і практичних занять стимулювати у студентів прагнення до реалізації теоретичних знань у модельованій професійній діяльності. Крім того, важливим є залучення студентів до педагогічних досліджень з проблеми проєктної та предметно-перетворювальної діяльності учнів у МРЦ, написання рефератів, курсових та дипломних робіт. Активно заохочується залучення студентів до підготовки та проведення семінарів-практикумів для вчителів технологій на факультеті, а за можливості – організовувати майстерки з методики організації роботи в МРЦ.

2. Курс «Теорія і методика навчання технологій» як методичне ядро професійної підготовки вчителя до роботи в МРЦ

Курс «Теорія і методика навчання технологій» є провідною дисципліною у теоретичній та методичній підготовці майбутніх вчителів технологій, яка має забезпечити готовність студентів до організації і проведення урочної та позаурочної предметно-перетворювальної навчально-виховної роботи з технологій в міжшкільному ресурсному центрі.

Навчальна дисципліна «Теорія і методика навчання технологій» посідає провідне місце в системі професійної підготовки майбутніх учителів технологій, оскільки забезпечує формування їхньої теоретичної, методичної та практичної готовності до організації й реалізації урочної та позакласної освітньої діяльності в технологічній освітній галузі відповідно до провідних ідей і ціннісних орієнтирів Нової української школи. Саме в межах цього курсу закладаються основи професійної діяльності вчителя, здатного до впровадження інноваційних підходів, проєктно-технологічної діяльності та організації сучасного освітнього середовища.

Методична підготовка майбутніх учителів технологій у межах зазначеної дисципліни ґрунтується на використанні сучасних технологій навчання, опанування якими є обов'язковою умовою професійної компетентності випускників. Передусім ідеться про цифрові технології, інноваційні педагогічні технології та інтерактивні методики навчання, застосування яких є актуальним не лише для студентів – майбутніх педагогів, а й для викладачів закладів вищої освіти та практикуючих учителів технологій.

Курс може реалізовуватися як інтегрована навчальна дисципліна, що поєднує основи теорії навчання технологій і методику навчання технологій, або як два взаємопов'язані самостійні навчальні предмети. Його зміст спрямований на розкриття теоретико-методичних засад навчання технологій відповідно до положень Концепції Нової української школи, Державних стандартів базової та профільної середньої освіти, а також чинних модельних навчальних програм з технологій для 5–6 та 7–9 класів (2024 р.).

Організація вивчення дисципліни передбачає поєднання аудиторних занять із формами неформальної та інформальної освіти, індивідуальною й самостійною роботою студентів у закладах загальної середньої освіти, навчальних лабораторіях, науково-освітніх центрах, а також у позашкільних закладах. Такий підхід сприяє наближенню освітнього процесу до реальних умов професійної діяльності майбутнього вчителя технологій.

Майбутній учитель технологій повинен також володіти здатністю організовувати освітній процес з технологій у 5–9 класах на основі інтерактивної моделі навчання; аналізувати та адаптувати модельні навчальні програми, розробляти на їх основі навчальні програми і календарно-тематичне планування; проєктувати й реалізовувати план-конспекти занять відповідно до запланованих результатів навчання; добирати дидактичні матеріали з урахуванням сформованості ключових компетентностей учнів; ефективно використовувати інформаційні та цифрові технології під час планування й виконання учнівських проєктів.

Наприклад, під час вивчення теми «Загальні основи процесу навчання технологій» розкриваються парадигми сучасної технологічної освіти, процес трудової підготовки та його складові, однією з яких є предметно-перетворювальна художньо-трудова діяльність, варто доповнити питаннями її змісту у контексті сучасних МРЦ. У процесі вивчення теми «Сучасний вчитель технологій» розкриваються особливості професійної діяльності вчителя технологій в умовах організації предметно-перетворювальної художньо-трудової діяльності, роль і місце педагога у розвитку інтересів, уподобань дітей, їх цілісному розвитку. Розкриваючи

тему «Дидактичні принципи трудової підготовки», викладач зосереджує увагу студентів на таких загальних принципах трудової підготовки: гуманізації, індивідуалізації, диференціації, культуровідповідності, природовідповідності, поєднання навчання з продуктивною працею, політехнічної спрямованості. Одночасно характеризуються й загально-дидактичні принципи: наочності, науковості, зв'язку з життям, систематичності і послідовності, емоційності, активності тощо, що є базовими для роботи в МРЦ.

Курс «Теорія і методика навчання технологій» посідає центральне місце в системі професійної підготовки майбутніх учителів технологій, оскільки забезпечує інтеграцію загальнотеоретичних положень педагогіки з конкретними методичними рішеннями, орієнтованими на практику навчання. У контексті підготовки до діяльності в міжшкільних ресурсних центрах цей курс виконує функцію методичного ядра, навколо якого вибудовується система професійних умінь і навичок. З огляду на предмет і завдання нашого дослідження, зміст навчальної дисципліни «Теорія і методика навчання технологій» потребує цілеспрямованого доповнення темами, що безпосередньо відображають специфіку професійної діяльності вчителя технологій у міжшкільних ресурсних центрах. Необхідність такого оновлення зумовлена розширенням функцій учителя технологій у сучасному освітньому середовищі, зокрема переходом від традиційної організації навчання до координації міжшкільної проєктно-технологічної діяльності, управління ресурсами та забезпечення інклюзивності освітнього процесу.

Зміст курсу спрямований на формування в майбутніх учителів здатності до аналізу сучасних освітніх концепцій і нормативних документів, адаптації модельних навчальних програм з технологій, розроблення календарно-тематичного планування та проєктування навчальних занять відповідно до запланованих результатів навчання. Особливої уваги надається формуванню вмінь організовувати проєктно-технологічну діяльність учнів, яка є провідною формою роботи в умовах МРЦ.

Методичний потенціал курсу реалізується через включення тем, що відображають специфіку діяльності вчителя технологій у ресурсному середовищі: організація міжшкільної взаємодії, педагогічне проєктування діяльності МРЦ, використання матеріально-технічних і цифрових ресурсів, впровадження STEM/STEAM-проєктів, забезпечення інклюзивності та безпеки освітнього процесу. Такий зміст сприяє формуванню в майбутніх учителів системного бачення професійної діяльності та готовності до виконання розширеного спектра професійних функцій.

У межах курсу доцільним є впровадження змістових тем, спрямованих на розкриття організаційних, методичних і управлінських засад

функціонування міжшкільних ресурсних центрів, зокрема: нормативно-правового забезпечення діяльності центру; особливостей планування та організації освітнього процесу в умовах міжшкільної взаємодії; педагогічного проектування діяльності закладу; використання його матеріально-технічних, інформаційних і людських ресурсів. Такі теми сприятимуть формуванню в майбутніх учителів системного бачення МРЦ як цілісного ресурсно-освітнього середовища.

Важливим напрямом оновлення змісту курсу є включення тем, присвячених методиці організації предметно-перетворювальної та проєктно-технологічної діяльності учнів, із акцентом на міждисциплінарну інтеграцію та реалізацію STEAM-підходу. Це передбачає розгляд особливостей добору тематики проєктів, планування етапів їх виконання, організації командної роботи учнів із різних закладів освіти, використання цифрових технологій, сучасного обладнання та тренінгових методик у проєктній діяльності.

Окремої уваги потребує впровадження тем, орієнтованих на психолого-педагогічні аспекти діяльності вчителя технологій у міжшкільному ресурсному середовищі, зокрема питання інклюзивної освіти, психології групової взаємодії, фасилітації навчального процесу, розвитку творчого та інженерного мислення учнів, профілактики навчальних труднощів і формування позитивної мотивації до діяльності. Засвоєння таких тем сприятиме формуванню психологічної готовності майбутніх учителів до роботи з різнорідними учнівськими групами в умовах МРЦ.

Доцільним є також включення тем, що розкривають організаційно-управлінську та проєктну компетентність учителя технологій, зокрема моделювання діяльності центру, управління міжшкільними освітніми та проєктно-технологічними проєктами, взаємодію з педагогічними колективами, адміністрацією та соціальними партнерами, а також оцінювання результативності діяльності учнів і самого міжшкільного ресурсного центру.

Таким чином, доповнення курсу «Теорія і методика навчання технологій» тематичними модулями, пов'язаними з організацією та методикою роботи в міжшкільних ресурсних центрах, забезпечує відповідність змісту професійної підготовки сучасним вимогам технологічної освіти, підсилює практико-орієнтовану спрямованість навчання та створює необхідні передумови для формування готовності майбутніх учителів технологій до інноваційної професійної діяльності в МРЦ.

Під час практичних занять з курсу студентам пропонується підготувати фрагменти уроків, занять, в яких вони формулювали мету,

завдання, визначали їх тип у залежності від мети й визначали шляхи реалізації завдань.

Формування готовності майбутніх учителів технологій до діяльності в міжшкільних ресурсних центрах потребує використання активних і практико-орієнтованих методів навчання. Лабораторно-практичні заняття, моделювання освітніх ситуацій, розроблення фрагментів занять і проєктів для центру створюють умови для наближення навчальної діяльності студентів до реальної професійної практики. Погоджуємося з позицією А. Андрєєва та Н. Тихонської, які, характеризуючи освітню та майбутню професійну діяльність учителя фізики, стверджують, що їх доцільно розглядати як цілісний процес, що охоплює два взаємопов'язані етапи розвитку єдиної діяльності. На першому – навчальному – етапі відбувається формування основ професійної діяльності: студент цілеспрямовано оволодіває системою знань, умінь, здатностей і ціннісних орієнтацій. На другому – професійному – етапі ці надбання трансформуються в інструментарій практичного здійснення педагогічної діяльності та забезпечують ефективне виконання фахових функцій¹⁰. Окрім того, важливо, на думку О. Коберника, долучати студентів до професійної соціально-комунікативної діяльності, що сприяє усвідомленню себе особистістю, фахівцем, професіоналом, наближує до професійної майстерності. Участь студентів у професійних олімпіадах, конкурсах педагогічної творчості, турнірах, виставках сприяє розвитку професійних умінь та навичок, закріпленню необхідних спеціальних знань¹¹.

Важливим методичним механізмом є залучення студентів до педагогічних досліджень, аналізу й узагальнення досвіду роботи вчителів технологій, участі в семінарах і майстер-класах. Така діяльність сприяє розвитку рефлексивних умінь, здатності до самооцінювання та професійного саморозвитку. Особлива роль у цьому процесі належить викладачеві методичних дисциплін, який виступає фасилітатором професійного становлення майбутнього педагога, забезпечує науково-методичний супровід і створює умови для формування стійкої професійної мотивації.

¹⁰ Андрєєв А, Тихонська Н. Квзіпрофесійна діяльність як важливий компонент підготовки майбутнього вчителя фізики в університеті. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Випуск 81. С. 14–17. С. 14.

¹¹ Коберник, О. М., Білецька, І. О.. Формування у студентів педагогічних закладів освіти ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності. *Вісник науки та освіти*, (8), 2023. С. 422-436. С. 431.

3. Вибіркова дисципліна як засіб формування методичної готовності майбутнього вчителя технологій до діяльності в міжшкільному ресурсному центрі

Важливою організаційно-педагогічною умовою підготовки майбутнього вчителя технологій до діяльності в міжшкільному ресурсному центрі є впровадження вибіркової навчальної дисципліни «Методика організації освітнього процесу з технологій у міжшкільному ресурсному центрі», зміст якої спрямований на формування методичної готовності педагога до проєктування, реалізації та оцінювання освітньої діяльності в ресурсно насиченому та міжінституційному середовищі.

Вибіркова дисципліна орієнтована на подолання фрагментарності підготовки майбутніх учителів технологій, яка часто обмежується предметно-методичними аспектами і недостатньо враховує специфіку діяльності в міжшкільному ресурсному центрі¹². У цьому контексті вона виступає інтеграційною ланкою між теоретичною підготовкою, педагогічною практикою та реальною професійною діяльністю в умовах МРЦ.

Зміст дисципліни спрямований на формування у студентів системного уявлення про міжшкільний ресурсний центр як інноваційний освітній простір, у межах якого вчитель технологій виконує не лише навчальну, а й проєктну, організаційну, комунікативну та координаційну функції. Особливий акцент робиться на оволодінні майбутніми педагогами здатністю проєктувати освітній процес з урахуванням варіативності ресурсів, міжшкільної взаємодії та потреб учнів різних закладів освіти.

Вибіркова дисципліна передбачає поєднання теоретичних знань із практико-орієнтованими формами роботи, що забезпечує формування готовності майбутнього вчителя технологій до інноваційної діяльності. У процесі її опанування студенти набувають досвіду розроблення й реалізації навчальних проєктів, моделювання освітніх ситуацій, характерних для діяльності в МРЦ, організації командної та міждисциплінарної взаємодії. Зазначений курс пропонувався до вибору студентам у шостому семестрі, безпосередньо перед проходженням педагогічної практики, що забезпечувало логічну наступність між теоретичною підготовкою та її практичною реалізацією в умовах реального освітнього середовища.

Загальний обсяг вибіркової дисципліни становив 90 годин, з яких 14 годин відводилося на лекційні заняття, 18 годин – на практичні

¹² Маклаков К.О. Міжшкільні ресурсні центри: сучасний підхід до технологічної освіти. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*. Випуск 1(5), 2025. С. 89–94 DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2025-1-11>

роботи, решта часу передбачалася для самостійної та індивідуальної роботи студентів. Така структура курсу дала змогу поєднати теоретичне осмислення проблеми функціонування МРЦ з активною практико-орієнтованою діяльністю, спрямованою на формування професійних умінь і навичок організаційно-методичного характеру.

Дисципліна інтегрує теоретичні положення методики навчання технологій із практикою організації освітнього процесу в МРЦ та передбачає опанування студентами сучасних підходів до проектування, реалізації й оцінювання навчальної діяльності учнів; охоплює питання методичного забезпечення освітнього процесу з технологій у міжшкільному форматі, особливості організації проектно-технологічної діяльності учнів, використання матеріально-технічних і цифрових ресурсів, а також специфіку педагогічної взаємодії в умовах міжшкільного та міждисциплінарного співробітництва.

У результаті опанування дисципліни майбутній учитель технологій повинен:

- розуміти методичні засади організації освітнього процесу з технологій у міжшкільному ресурсному центрі;
- знати специфіку функціонування МРЦ та роль учителя технологій у ресурсно-орієнтованому освітньому середовищі;
- усвідомлювати можливості проектної, дослідницької та практико-орієнтованої діяльності учнів у МРЦ;
- орієнтуватися в сучасних інноваційних технологіях навчання, релевантних умовам МРЦ.

Опанування дисципліни забезпечує формування у майбутніх учителів технологій таких методичних і професійних умінь:

- проектувати освітній процес з технологій з урахуванням ресурсних можливостей міжшкільного центру;
- добирати та адаптувати методи, форми і засоби навчання відповідно до специфіки МРЦ;
- організовувати проектно-технологічну діяльність учнів у змішаних групах;
- здійснювати методичний супровід навчальних проєктів і практичних робіт учнів;
- оцінювати результати навчальної діяльності учнів у межах компетентнісного та діяльнісного підходів;
- аналізувати й рефлексувати власну педагогічну діяльність в умовах інноваційного освітнього середовища.

Зміст авторського вибіркового курсу було побудовано з урахуванням положень розробленої структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів технологій до роботи в МРЦ і охоплював такі

змістові напрями: нормативно-правові та організаційні засади функціонування міжшкільних ресурсних центрів; педагогічне проєктування діяльності МРЦ; моделювання освітнього середовища та діяльності учнів у центрі; методику організації предметно-перетворювальної й проєктно-технологічної діяльності учнів у міжшкільному форматі; використання інноваційних, цифрових, тренінгових і STEAM-технологій; психологічні та інклюзивні аспекти організації діяльності різновікових і різнорідних учнівських груп.

Практичні заняття вибіркового курсу були зорієнтовані на виконання студентами професійно значущих завдань, зокрема: розроблення моделей функціонування міжшкільного ресурсного центру; проєктування освітніх проєктів для учнів різних вікових груп; створення фрагментів навчально-методичної документації для роботи в МРЦ; моделювання педагогічних ситуацій та аналіз можливих труднощів у діяльності вчителя технологій; підготовку до виконання організаційних, управлінських і методичних функцій під час педагогічної практики.

Наведемо приклад кількох тем та їх обґрунтування.

Тема 1. Методичні засади організації освітнього процесу з технологій у міжшкільному ресурсному центрі. Ця тема є базовою для дисципліни, оскільки забезпечує формування цілісного уявлення про МРЦ як специфічного освітнього середовища та визначає методичні особливості діяльності вчителя технологій у міжшкільному форматі. Її вивчення дозволяє студентам усвідомити відмінності між традиційною шкільною моделлю навчання і ресурсно-орієнтованою організацією освітнього процесу, а також окреслити професійні функції педагога в умовах МРЦ.

Тема 2. Методика проєктно-технологічної діяльності учнів у ресурсно-орієнтованому освітньому середовищі. Проєктно-технологічна діяльність є провідною формою навчання технологій у МРЦ, що зумовлює необхідність спеціальної методичної підготовки майбутнього вчителя. Тема спрямована на оволодіння студентами методикою організації навчальних проєктів, командної роботи та практичної діяльності учнів із використанням ресурсів МРЦ, що забезпечує формування ключових і предметних компетентностей.

Тема 3. Методичне забезпечення та оцінювання результатів навчання з технологій у міжшкільному ресурсному центрі. Вивчення цієї теми зумовлене необхідністю формування у майбутніх учителів здатності до об'єктивного оцінювання результатів освітньої діяльності учнів у нестандартних умовах навчання. Особлива увага приділяється розробленню критеріїв оцінювання, методичних матеріалів і засобів

зворотного зв'язку, що відповідають компетентнісному та діяльнісному підходам.

Запропонована вибіркова дисципліна забезпечує методичну спрямованість підготовки майбутнього вчителя технологій до діяльності в міжшкільному ресурсному центрі та сприяє формуванню його готовності до організації інноваційного освітнього процесу в умовах сучасного ресурсно-орієнтованого середовища.

ВИСНОВКИ

У ході дослідження встановлено, що професійна діяльність учителя технологій у міжшкільному ресурсному центрі має інноваційний, багатофункціональний характер і потребує спеціально організованої методичної підготовки. Обґрунтовано, що традиційна система підготовки майбутніх учителів технологій не повною мірою враховує специфіку діяльності в умовах ресурсно-орієнтованого та міжшкільного освітнього середовища, що зумовлює необхідність її цілеспрямованого оновлення.

Доведено, що курс «Теорія і методика навчання технологій» виступає методичним ядром професійної підготовки майбутніх учителів технологій і має значний потенціал для формування готовності до діяльності в МРЦ за умови його змістового доповнення відповідними темами. Визначено, що впровадження варіативної дисципліни, орієнтованої на методику організації освітнього процесу в міжшкільному ресурсному центрі, є важливою організаційно-педагогічною умовою формування методичної готовності педагога.

Запропонована вибіркова дисципліна забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, сприяє розвитку здатності майбутніх учителів технологій до проектування, організації та оцінювання освітньої діяльності в умовах міжшкільної взаємодії та використання ресурсного потенціалу МРЦ. Отримані результати можуть бути використані в процесі модернізації освітньо-професійних програм підготовки вчителів технологій та в подальших наукових дослідженнях проблем методичної підготовки педагогів до роботи в інноваційних освітніх середовищах.

АНОТАЦІЯ

У дослідженні обґрунтовано методичні засади підготовки майбутніх учителів технологій до професійної діяльності в умовах міжшкільних ресурсних центрів як інноваційного, ресурсно-орієнтованого освітнього середовища. Проаналізовано сучасні наукові підходи до змісту й структури методичної підготовки вчителя технологій у контексті

реалізації ідей Нової української школи. Визначено специфіку професійної діяльності вчителя технологій у міжшкільному ресурсному центрі, що зумовлює необхідність розширення традиційного методичного інструментарію та формування готовності до організації проєктно-технологічної, міжшкільної та міждисциплінарної діяльності учнів.

Обґрунтовано роль курсу «Теорія і методика навчання технологій» як методичного ядра професійної підготовки майбутнього вчителя до діяльності в МРЦ та визначено напрями його змістового оновлення з урахуванням специфіки ресурсного освітнього середовища. Особливу увагу приділено впровадженню варіативної навчальної дисципліни «Методика організації освітнього процесу з технологій у міжшкільному ресурсному центрі» як важливої організаційно-педагогічної умови формування методичної готовності педагога. Розкрито зміст, результати навчання, професійні вміння та ключові теми зазначеної дисципліни.

Зазначимо, що цілеспрямоване поєднання теоретичної, методичної та практико-орієнтованої підготовки сприяє формуванню готовності майбутніх учителів технологій до інноваційної професійної діяльності в умовах міжшкільних ресурсних центрів.

Література

Андрєєв А, Тихонська Н. Квазіпрофесійна діяльність як важливий компонент підготовки майбутнього вчителя фізики в університеті. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Випуск 81. С. 14–17.

1. Вознюк О., Дубасенюк О. Перспективні напрямки підготовки майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності. *Нові технології навчання* : збірник наукових праць / ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». К., 2020. Вип. 93. 184 с. С. 50–57.

2. Інноваційні педагогічні технології : посібник / За ред. О. І. Огієнко; Авт. кол.: О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Ю. С. Красильник, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, К. В. Годлевська, Ю. М. Кобюк. К., 2015. 314 с.

3. Коберник, О. М., Білецька, І. О.. Формування у студентів педагогічних закладів освіти ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності. *Вісник науки та освіти*, (8), 2023. С. 422–436.

4. Корець М., Іщенко С. Теорія і методика навчання технологій і технічних дисциплін. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. 209 с.

5. Маклаков К.О. Інноваційний підхід як методологічна основа підготовки майбутніх учителів технологій до роботи в міжшкільних ресурсних центрах. *Наука і техніка сьогодні. Серія: право, економіка*,

педагогіка, техніка, фізико-математичні науки, № 11(52), 2025. С. 1156–1166 [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-11\(52\)](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-11(52))

6. Маклаков К.О. Міжшкільні ресурсні центри: сучасний підхід до технологічної освіти. *Наукові записки. Серія: Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*. Випуск 1(5), 2025. С. 89–94. DOI: <https://doi.org/10.32782/cusu-pmtp-2025-1-11>

7. Проектування змісту профільного навчання технологій у старшій школі: колективна монографія / Тарара А. М., Вдовченко В. В., Мачача Т. С., Туташинський В. І. К : Педагогічна думка, 2017. 361 с.

8. Танська В. В., Губарева Д. В., Андрощук І. В., Логай В. А., Пінчук Л. М. (2024). Інноваційні технології в сучасній системі освіти. *Вісник науки та освіти*. № 22. С. 1494–1508. ISSN 2786-6165.

9. Теорія і методика навчання технологій : навчальний посібник для здобувачів освіти ступеня молодший бакалавр та бакалавр за спеціальністю А4 Середня освіта (за спеціальностями) / І.П. Андрощук, І.В. Андрощук, В.В. Бербец, Т.М.Бербец та ін. / за заг. ред. О. М. Коберника. Вінниця, 2025. 692 с.

10. Чистякова Л. О. Екокультура майбутніх учителів трудового навчання та технологій: теорія і практика. Дніпро : Середняк Т. К., 2020. 372 с.

11. Petlak E., Pokrivcakova S. On the need of innovation in teacher training. *The New Educational Review*. Torun : Wydawnictwo Adam Marszalek, 2005. Vol. 5. No 1 (5).

Information about the authors:

Chystiakova Liudmyla Oleksandrivna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Professor at the Department of Technological and Vocational Education,

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

1 Shevchenko str., Kropyvnytskyi, 25006, Ukraine

Maklakov Kostiantyn Oleksandrovych,

Postgraduate Student at the Department of Educational Sciences,

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

27 Levytskoho str., Kropyvnytskyi, 25006, Ukraine

**ПРОДУКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ
ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ
БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ
МЕДИЧНОГО ЗВО ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ
«УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА»**

Шевченко О. М., Лещенко Т. О.

ВСТУП

Зміни, що сприяють формуванню в Європі відкритого інтелектуального й освітнього простору, актуалізують необхідність активної участі в цьому процесі всіх закладів вищої освіти України, зокрема медичних. Інтеграція в європейський освітній простір передбачає не лише гармонізацію освітніх стандартів і навчальних програм, а й глибинне переосмислення цілей, змісту, форм і методів підготовки майбутніх фахівців. Сучасна система вищої освіти перебуває в умовах кардинальних трансформацій, зумовлених глобалізаційними процесами, стрімким розвитком цифрових технологій, зростанням обсягів інформації та підвищенням вимог до якості професійної підготовки. В Україні ці процеси супроводжуються модернізацією освітньої політики, упровадженням компетентнісного підходу, оновленням нормативно-правової бази й орієнтацією на міжнародні освітні стандарти.

Заклади вищої освіти, зокрема медичні, оптимізують освітній процес шляхом упровадження електронного навчання, змішаних і дистанційних форматів, використання віртуальних симуляторів, онлайн-платформ та інтерактивних освітніх ресурсів. Такі підходи сприяють формуванню в здобувачів освіти здатності до самостійної навчальної діяльності, критичного мислення, аналізу й синтезу інформації, що є необхідними складниками професійної компетентності сучасного фахівця.

Як зазначають науковці, прагнення здобувачів освіти до фахового зростання, засвоєння знань і їх продукування, уміння застосовувати теоретичні положення в практичній діяльності та оперативно реагувати на виклики сучасності зумовлюють необхідність вибудовування нової концепції вищої освіти.¹ У цьому контексті роль викладача

¹ Шевченко О.М. Інтеграція інтерактивних освітніх технологій у навчання української мови як іноземної в закладі вищої медичної освіти. *Наука і техніка*. 2023. № 12. С. 612–625. DOI: 10.52058/2786-6025-2023-12(26)-612-625 (дата звернення: 21.09.2024), с. 612.

трансформується від носія знань до організатора, координатора і фасилітатора освітнього процесу. Особливої актуальності ці аспекти набувають у медичній освіті, де від рівня підготовки фахівця залежать якість надання медичної допомоги і збереження здоров'я населення.

Розвиток системи охорони здоров'я, упровадження новітніх медичних технологій і підходів до лікування зумовлюють необхідність постійного оновлення змісту медичної освіти. Підготовка майбутніх лікарів і медичних працівників має ґрунтуватися на принципах доказової медицини, міждисциплінарності та практичної спрямованості навчання. Тому формування нової концепції вищої, зокрема медичної, освіти передбачає переосмислення традиційних дидактичних методів і перехід до використання сучасних інструментів, здатних підвищити ефективність навчального процесу і забезпечити його відповідність вимогам часу².

Особливої уваги потребує підготовка іноземних здобувачів освіти, які навчаються в закладах вищої освіти України. Це зумовлює необхідність адаптації методів викладання до мовних, культурних і освітніх особливостей цієї категорії студентів, а також використання інноваційних і наочно орієнтованих освітніх технологій.

Освітня парадигма динамічно еволюціонує, упроваджуючи інтерактивні технології, які відповідають потребам сучасних здобувачів освіти, підвищують наочність навчального матеріалу, полегшують процес його сприйняття і сприяють глибшому засвоєнню знань. Професійна конкуренція і зростання попиту на висококваліфікованих фахівців стимулюють підвищення ефективності й різноманітності освітніх практик, що своєю чергою зумовлює модернізацію системи освіти та впровадження сучасних форм і методів навчання в університетській освіті³.

Особливого значення в модернізації освітньої системи набуває впровадження цифрових технологій, які стали інструментом оновлення змісту, форм і методів навчання. Цифровізація освіти – складний багатовимірний процес, що охоплює не лише використання окремих технічних засобів, а й глибинні зміни в організації освітнього

² Шевченко О.М. Інтеграція інтерактивних освітніх технологій у навчання української мови як іноземної в закладі вищої медичної освіти. *Наука і техніка*. 2023. № 12. С. 612–625. DOI: 10.52058/2786-6025-2023-12(26)-612-625 (дата звернення: 21.09.2024), с. 612.

³ Лещенко Т. О., Жовнір М. М. Технологія подкастингу в руслі цифровізаційних тенденцій мовної освіти іноземних студентів-медиків. *Open educational e-environment of modern University = Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету* : електронне наукове фахове видання. 2020. № 9. С. 41–53. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.4> (дата звернення: 09.01.2026), с. 42.

середовища, педагогічних підходах та управлінських механізмах. Мета впровадження цифрових технологій у сфері освіти узгоджується з основними положеннями державної освітньої політики України та положеннями Закону України «Про освіту». Важливе завдання цифровізації – створення науково-методичної бази для розвитку творчого потенціалу молоді, підвищення професійної компетентності науково-педагогічних працівників і забезпечення безперервного професійного розвитку педагогів⁴. Цифрові технології виступають не лише технічним засобом, а стратегічним ресурсом інституційного розвитку закладів освіти.

1. Виникнення передумов проблеми і формулювання проблеми

Наукове осмислення процесів цифровізації освіти неможливе без уточнення понятійно-категоріального апарату. Одним із ключових понять є «цифрове середовище», яке в сучасних наукових дослідженнях трактується як інтегрований простір взаємодії учасників освітнього процесу, заснований на використанні інформаційно-комунікаційних технологій. Згідно з рекомендаціями Ради Європи «Про принципи дотримання, захисту та реалізації прав дитини в цифровому середовищі» цифрове середовище охоплює інтернет, мобільні технології, цифрові мережі, бази даних, контент і цифрові сервіси, що забезпечують доступ до інформації та комунікації⁵. Таким чином, цифрове середовище постає як динамічна система, що формує нові моделі освітньої взаємодії.

Важливим елементом теоретичного аналізу є розмежування понять «цифрові технології» та «цифровізація». Цифровізація освітнього процесу розглядається як комплексний процес інтеграції цифрових технологій у всі сфери діяльності закладу освіти. У результаті цифровізація виступає чинником підвищення гнучкості освітнього процесу, сприяє індивідуалізації навчання і забезпечує адаптацію освітньої системи до викликів глобалізованого інформаційного простору.

Цифровими освітніми технологіями дефінують сукупність електронних засобів, програмного забезпечення й цифрових ресурсів, спрямованих на підвищення якості освітнього процесу і забезпечення доступу до знань. За визначенням О. Берназюка, цифрові технології – це технології, в яких використовуються цифрові сигнали для передавання

⁴ Кобилянський, О., Татарчук, В. Дефініції та умови формування графічної компетентності майбутніх фахівців з електроніки та телекомунікацій засобами цифрових технологій. *Професійна педагогіка*. 2024. 1(28), 185–196. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2024.28.185-196>

⁵ Recommendation CM/Rec. (2018). 7 of the Committee of Ministers to member States on Guidelines to respect, protect and fulfil the rights of the child in the digital environment. [Online]. URL: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016808b79f

інформації⁶. М. Журба розглядає їх як технології, що ґрунтуються на кодуванні інформації у вигляді дискретних сигнальних імпульсів⁷. А. Черненко трактує цифрові технології як інтеграцію комп'ютерних, електронних, інформаційно-комунікаційних і телекомунікаційних технологій, що забезпечують представлення інформації в різних цифрових форматах і функціонують на основі сучасних цифрових пристроїв⁸.

Слід зауважити, що у вітчизняному нормативно-правовому полі відсутнє уніфіковане визначення поняття «цифрові технології». Натомість у законодавстві використовуються терміни «електронні ресурси» і «цифрова інформація». Це зумовлює наукову дискусію щодо уточнення термінології та потребу у формуванні єдиного понятійного підходу. У класичному розумінні цифрові технології трактують як спосіб електронної обробки, зберігання і передачі інформації за допомогою кодувальних знаків, що використовуються в комп'ютерних системах і цифрових пристроях⁹.

Результати досліджень зарубіжних учених свідчать про важливість інституційної підтримки процесів цифровізації освіти. Вагомий внесок у теоретичне осмислення цифрових трансформацій в освіті зробив канадський педагог М. Фуллан, який розглядає цифрові технології як каталізатор переходу від традиційних до інноваційних моделей навчання. Учений підкреслює, що цифрові інструменти створюють умови для формування інтерактивних освітніх середовищ, забезпечують персоналізацію навчання й активну участь здобувачів освіти в освітньому процесі¹⁰. Водночас М. Фуллан наголошує на необхідності розвитку цифрової компетентності викладачів як ключової умови ефективного впровадження цифрових технологій¹¹.

⁶ Берназюк О. О. Проблема наукового визначення поняття цифрових технологій у праві. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Право*. 2017. Вип. 47. Т. 2. С. 83–86. DOI: <https://doi.org/10.32782/1995-0519.2022.1.1>

⁷ Журба М. А. Дигіталізація культури та медіаризики: метафізичний аспект. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Філософія. Соціологія. Політологія*. 2013. Т. 21, вип. 23(2). С. 114–120. вилучено із <https://visnukpfs.dp.ua/index.php/PFS/article/view/494>

⁸ Черненко А. В. Цифрові технології у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов. *Педагогіка та психологія*. Вип. 61. Харків, 2019. С. 193–200. DOI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2019_61_22

⁹ Лещенко Т. О., Шевченко О. М. Технологія навчання української мови як іноземної засобами імєрсивних навчальних програм. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Вип. 92. Т. 2. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 38–43. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-16>

¹⁰ Michael Fullan. *Why Some Leaders Succeed and Others Fail*, ISBN: 9781544309927. Published By: Corwin. Year: 2018

¹¹ Michael Fullan *The New Pedagogy: Students and Learning in the Digital Age*. Vol. 6. No 2 (2013): *Teaching and Learning in the Digital World: Possibilities and Challenges*. URL: <https://learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/Commentary-The-New-Pedagogy-Students-and-Teachers-as-Learning-Partners> (дата звернення 19.03.2023)

Проблематика цифровізації освіти широко висвітлена в працях сучасних українських науковців, серед яких О. Бочко, О. Буров, М. Головань, Ю. Горошко, А. Єршов, Т. Коваль, В. Кремень, С. Кузьменко, Н. Морзе, Т. Чепрасова. Увагу вчених привертають проблеми формування цифрової компетентності викладачів і здобувачів освіти, що знайшло відображення у працях В. Кручека, О. Кобилянського і В. Татарчука. Особливу наукову цінність становлять дослідження Н. Морзе, В. Вембер і М. Гладуна, в яких представлено результати 3D-картування освітніх трендів¹².

Цифровізація освіти зумовлюється об'єктивними соціально-економічними і науково-технологічними процесами, пов'язаними з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, глобалізацією освітнього простору та зростанням потреби в безперервному навчанні протягом життя¹³. У цьому контексті впровадження цифрових рішень стає не лише технічним оновленням, а комплексною трансформацією змісту, форм і методів освітньої діяльності.

Важливим аспектом цифровізації є підвищення доступності та гнучкості освітнього процесу. Запровадження дистанційних, гібридних і змішаних моделей навчання створює умови для безперервності освіти незалежно від зовнішніх обставин. Застосування цифрових освітніх платформ, відеоконференцій, інтерактивних навчальних матеріалів дозволяє поєднувати очну й дистанційну форми роботи, що особливо актуально в умовах соціальних викликів, епідеміологічних загроз, надзвичайних ситуацій і воєнного стану.

Цифрові технології також суттєво розширюють освітній контент і можливості його використання. Масові відкриті онлайн-курси, електронні бібліотеки, цифрові репозитарії наукових публікацій і мультимедійні навчальні ресурси забезпечують доступ до актуальних знань і результатів провідних наукових шкіл світу. Інтеграція таких ресурсів у навчальні програми ЗВО сприяє інтернаціоналізації освіти, оновленню змісту навчальних дисциплін і підвищенню рівня академічної культури здобувачів освіти.

Окремої уваги заслуговує застосування віртуальних, доповнених і змішаних реальностей у професійній підготовці. Ці технології забезпечують моделювання складних процесів і ситуацій, які в реальних умовах можуть бути небезпечними, технічно складними або економічно

¹² Морзе Н.В., Вембер В.П., Гладун М.А. 3D картування цифрової компетентності в системі освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70. № 2. С. 28–42. DOI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_70_2_5

¹³ Пищик, О. В. (2024). Роль соціальних мереж у трансформації сучасної освітньої парадигми. *Професійна педагогіка*. 2(215), 45–50. DOI :[https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2\(215\)-45-50](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2(215)-45-50)

недоцільними. У медичній освіті VR-симулятори дозволяють відпрацювати клінічні навички, діагностичні алгоритми й комунікацію з пацієнтами без ризику для їхнього життя і здоров'я. Отже, цифрові симуляційні технології сприяють підвищенню практичної спрямованості освіти та якості професійної підготовки.

Цифрові технології в освіті стали багатовимірним феноменом, що охоплює організаційні, дидактичні, технологічні й аналітичні складові освітнього процесу. Їх ефективне впровадження сприяє підвищенню якості освіти, розширенню доступу до знань, формуванню ключових компетентностей і забезпеченню сталого розвитку освітніх систем у контексті цифрової трансформації суспільства.

Аналіз сучасних тенденцій викладання української мови як іноземної засвідчує наявність глибоких змін методичної парадигми, зумовлених технічним і технологічним оновленням освітнього процесу. Традиційні репродуктивні методи навчання поступово поступаються місцем інтерактивним, комунікативно спрямованим моделям, які орієнтовані на активну участь здобувачів освіти і формування практичних мовленнєвих умінь. Використання інтерактивних цифрових технологій сприяє адаптації навчального процесу до складних когнітивних моделей і теорій, а також розвитку здатності працювати з великими обсягами інформації та різноманітними формами її трансляції¹⁴.

Практичний досвід упровадження в навчальний процес цифрових технологій свідчить про ефективність використання безкоштовних інтернет-сервісів, зокрема ZOOM, Google Classroom, ClassDojo та інших, які забезпечують створення мультимедійного й інтерактивного освітнього контенту. Зазначені платформи сприяють організації синхронної та асинхронної взаємодії, підтримують спільну роботу учасників освітнього процесу, забезпечують візуалізацію навчального матеріалу й упровадження елементів гейміфікації.

За результатами моніторингу онлайн-ресурсів було визначено комплекс цифрових інструментів, що дозволяють створити в електронному освітньому середовищі умови для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти. Задля систематизації зазначених засобів їх класифікують за функціональним призначенням. Зокрема, до систем управління навчанням належать платформи Moodle, Google Classroom, Blackboard, Canvas, Khan Academy, які забезпечують організацію і супровід онлайн-курсів. Інструменти для публікації та

¹⁴ Лещенко Т. О., Шевченко О. М. Технологія навчання української мови як іноземної засобами імерсивних навчальних програм. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Вип. 92. Т. 2. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 38–43. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-16>

спільної взаємодії (YouTube, подкасти, електронні книги, блоги, вікі-середовища) сприяють колаборативному навчанню, обміну знаннями й розвитку комунікативних умінь.

Окрему групу становлять цифрові інструменти для контролю й закріплення знань (LearningApps), а також засоби організації роботи в групах і рефлексії (Mindomo, Bubblus), що сприяють розвитку навичок командної взаємодії та структурованого мислення. Сервери для самостійної роботи, мобільні застосунки й сервіси агрегації контенту забезпечують автономність навчання й реалізацію принципів безперервної освіти. Перспективним напрямом стало використання технологій віртуальної реальності, онлайн-ігор і віртуальних лабораторій, які дозволяють моделювати професійні ситуації в контрольованому освітньому середовищі.

Важливу роль у формуванні професійних і наукових контактів відіграють соціальні мережі (Facebook, Instagram, Twitter, Clubhouse, LinkedIn, Ning, Academia.edu), які слугують платформами для професійної комунікації, обміну досвідом і популяризації наукових результатів. Інструменти міжособистісного спілкування (електронна пошта, ZOOM, Viber, Telegram, WhatsApp, Skype, Discord, форуми, вебінари, інтернет-проекти) забезпечують безперервну комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу.

Інтенсивний розвиток цифрових технологій суттєво трансформувє сучасну систему освіти, відкриваючи широкі можливості для індивідуалізації освітнього процесу, формування персоналізованих освітніх траєкторій відповідно до потреб і рівня підготовки здобувачів освіти, що позитивно впливає на ефективність навчання й досягнення стабільних освітніх результатів¹⁵.

2. Цифрові інструменти, які використано для створення навчальних завдань із дисципліни «Українська мова як іноземна»

У межах даної роботи стисло охарактеризуємо цифрові інструменти, які використано для створення навчальних завдань із дисципліни «Українська мова як іноземна» за освітньою програмою «Стоматологія» підготовки іноземних здобувачів освіти у ПДМУ.

У сучасних умовах цифровізації освіти навчання іноземних студентів із предмета **«Українська мова як іноземна»** ґрунтується на системному впровадженні цифрових інструментів, які забезпечують підвищення ефективності освітнього процесу, реалізацію

¹⁵ Колмакова В., Терешук С., Шаров С. Використання цифрових інструментів Google Workspace For Education у дистанційному навчанні. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. № 7 (21). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-7\(21\)-334-347](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-7(21)-334-347)

компетентнісного підходу й відповідність вимогам державних стандартів вищої освіти. Насамперед важливу роль у навчальному процесі відіграють **платформи дистанційного і змішаного навчання (Moodle, Google Classroom)**, які забезпечують цілісну організацію освітнього середовища. Вони дозволяють систематизувати навчально-методичні матеріали, зокрема тексти для читання, лексико-граматичні вправи, мультимедійні ресурси і контрольні завдання. Використання цих платформ сприяє поетапному формуванню мовних навичок, організації самостійної роботи іноземних студентів і реалізації принципів безперервності й доступності навчання. Крім того, електронні платформи забезпечують постійний зворотний зв'язок між викладачем і здобувачами освіти, що є важливою умовою підвищення якості мовної підготовки.

Суттєве значення в процесі навчання української мови як іноземної мають **інструменти відеоконференцзв'язку (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams)**, які забезпечують синхронну взаємодію учасників освітнього процесу. Їх застосування дозволяє реалізувати комунікативно-діяльнісний підхід до навчання, оскільки створює можливості для проведення практичних занять, рольових ігор, ситуативних діалогів, дискусій та усних презентацій. На онлайн-заняттях відбувається активне формування навичок усного мовлення, аудіювання й міжкультурної комунікації, що особливо актуально для іноземних студентів на початковому й середньому рівнях володіння українською мовою.

Важливим компонентом цифрового освітнього середовища стали **онлайн-ресурси для опанування лексики і граматики (Quizlet, LearningApps, Wordwall)**. Використання цих інструментів забезпечує інтерактивність навчання, активізацію пізнавальної діяльності та підвищення мотивації іноземних студентів. Завдяки флешкарткам, інтерактивним вправам і мовним іграм відбувається ефективне засвоєння лексичних одиниць, граматичних моделей та їх автоматизація в мовленні. Із наукової точки зору, такі ресурси сприяють реалізації когнітивного й конструктивістського підходів, оскільки забезпечують багаторазове повторення матеріалу і його застосування в різних контекстах.

Окрему групу становлять **цифрові інструменти для створення інтерактивних завдань і контролю знань (Kahoot!, Google Forms)**, які застосовують для поточного, тематичного й підсумкового оцінювання рівня сформованості мовної компетентності. Використання тестових та ігрових форм контролю дозволяє не лише об'єктивно оцінити навчальні досягнення студентів, а й знизити рівень психологічної напруженості, характерної для традиційних форм перевірки знань. Крім того,

автоматизована обробка результатів сприяє підвищенню прозорості та валідності оцінювання.

Значну дидактичну цінність мають **мультимедійні ресурси й автентичні матеріали (YouTube, подкасти, електронні словники, онлайн-корпуси текстів)**, які використовуються з метою формування навичок аудіювання, розвитку фонетичної компетентності й ознайомлення із сучасним українським мовним середовищем. Залучення автентичних матеріалів сприяє наближенню навчального процесу до реальних умов мовної комунікації, формує соціокультурну обізнаність іноземних студентів та підвищує рівень їх адаптації до українськомовного середовища.

Не менш важливі **інструменти спільної діяльності й розвитку писемної мови (Google Docs, Padlet)**, які забезпечують можливість колективного створення текстів, виконання проєктних завдань і взаємного рецензування письмових робіт. Застосування таких сервісів сприяє формуванню навичок академічного письма українською мовою, розвитку критичного мислення і комунікативної взаємодії між іноземними студентами.

Отже, системне використання цифрових інструментів у процесі навчання іноземних студентів дисципліни **«Українська мова як іноземна»** забезпечує інтеграцію традиційних та інноваційних педагогічних підходів, підвищує якість мовної підготовки, сприяє формуванню ключових і професійно орієнтованих компетентностей та відповідає сучасним вимогам науковості й стандартам професійної підготовки.

Наведемо приклади роботи в сервісі Quizlet. Основною структурною одиницею набору є електронна картка, яка містить термін українською мовою і його переклад або тлумачення іноземною мовою. У процесі створення карток передбачено можливість налаштування мов, що забезпечує автоматичне озвучування лексичних одиниць і сприяє формуванню фонетичної компетентності іноземних студентів.

Важлива перевага сервісу – це можливість використання мультимедійних компонентів (зображень, аудіо), а також застосування різних режимів роботи, що забезпечує дидактичну варіативність та індивідуалізацію навчання.

У процесі роботи з набором студенти використовують різні режими сервісу: Flashcards для первинного ознайомлення з лексикою, Learn для поетапного засвоєння термінів, Test для контролю рівня сформованості лексичної компетентності, а також Quizlet Live для інтерактивної групової роботи.

Практика використання сервісу Quizlet у навчанні іноземних студентів засвідчує посилення мотивації до вивчення української мови, активізацію пізнавальної діяльності та підвищення якості засвоєння професійної лексики.

Робота на онлайн-платформі LearningApps дозволяє створювати інтерактивні навчальні завдання для студентів. Її застосовуємо для активізації навчальної діяльності здобувачів, формування й закріплення лексико-граматичних навичок і забезпечення інтерактивного, диференційованого й самостійного навчання. Сервіс LearningApps дозволяє створювати різноманітні інтерактивні завдання, серед яких:

- установлення відповідностей (matching) – з'єднання слів із перекладом чи малюнком;
- вправи на заповнення пропусків (fill in the blanks) – формування граматичної та лексичної компетентності;
- вікторини (quizzes) – перевірка знань лексики, граматики, правил правопису;
- сортування (sorting) – класифікація слів або речень за категоріями;
- ігрові завдання (puzzle, memory) – формування мотивації та активізація уваги;
- вставка аудіо і зображень – інтеграція мультимедійного контенту для кращого запам'ятовування.

Демонструємо створений кросворд у LearningApps. Тема: «Медицина лексика». Мета: закріплення медичної лексики для іноземних студентів, включно з термінами про лікаря, пацієнта, симптоми і медичні дії. Рівень: A2–B1 (рис. 1).

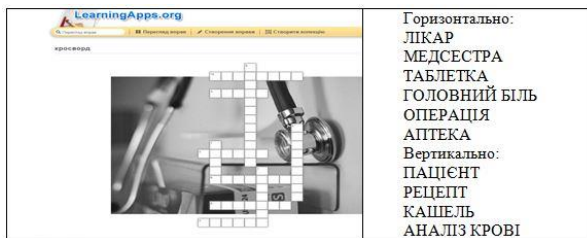


Рис. 1

Використання LearningApps у навчанні української мови як іноземної сприяє:

- підвищенню мотивації студентів завдяки інтерактивності;
- розвитку мовленнєвої та лексичної компетентності;
- можливості індивідуальної та дистанційної роботи;

- формуванню навичок самоконтролю і самооцінки.

Надаємо приклад створення інтерактивного завдання в Kahoot! для української мови як іноземної базового рівня з медичною тематикою.

1. Яке слово відповідає перекладу «headache»?

Варіанти відповіді:

біль у животі

головний біль ☐

кашель

температура

Правильна відповідь: головний біль

2. Яке слово підходить: «Пацієнт має ____» (у контексті симптомів)?

Варіанти відповіді:

біль ☐

лікар

операція

аптека

Правильна відповідь: біль

Рекомендуємо використовувати Kahoot! тривалістю 15–20 хвилин на занятті. Після кожного запитання проводити коротке обговорення правильних відповідей для закріплення матеріалу.

Наводимо приклад нашої роботи в Padlet. Padlet – це онлайн-сервіс для створення інтерактивних дошок, на яких можна організувати роботу зі студентами у форматі спільного навчання.

Padlet забезпечує низку інтерактивних завдань:

matching / установлення відповідностей: студенти ставлять термін поряд із перекладом; fill-in / заповнення пропусків: додайте речення з пропущеними словами, які потрібно вставити; discussion / обговорення: студенти пишуть власні приклади діалогів «лікар–пацієнт»; voting / голосування: обирають правильний переклад або діагноз на основі клінічного опису.

Ілюструємо приклад контенту для дошки «Медична лексика».

Тема: Лікар і пацієнт

Українською	Переклад (англійською)	Зображення / Аудіо
лікар	doctor	 фото лікаря
пацієнт	patient	 пацієнт у кабінеті
рецепт	prescription	 рецепт лікаря
головний біль	headache	 піктограма голови
кашель	cough	 аудіо «кашель»
аналіз крові	blood test	 пробірка з кров'ю

Активно працюємо з онлайн-сервісом WordArt.com для створення *хмар слів* (word cloud), зокрема для візуалізації лексики, ключових понять теми або підсумків заняття. До уваги – хмарина слів, яку створили здобувачі освіти під час вивчення теми «Оформлення медичної картки», користуючись сервером WordArt.com (рис. 2).



— — — — —

- пояснити значення слів із хмари:

- пояснити значення слів із хмари;
- скласти речення з 5–7 слів;
- розподілити слова за темами;
- знайти зайве слово;
- створити власну хмару.

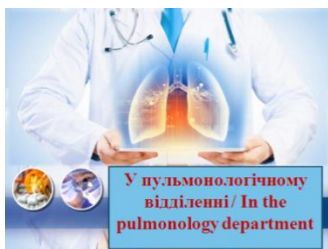


Рис. 3

Аналіз практичного досвіду викладання української мови як іноземної засвідчує, що застосування відеоматеріалів та інтернет-ресурсів – це невіддільна частина використання цифрових технологій, ефективний засіб підвищення навчальної мотивації й активізації пізнавальної діяльності іноземних здобувачів освіти. Зокрема, використання автентичних відеоматеріалів створює сприятливі умови для розвитку дослідницьких і творчих умінь, сприяє формуванню позитивного емоційного ставлення до навчання й усвідомленню доступності української мови як іноземної.

Відеоконтент, орієнтований на носіїв мови, дозволяє іноземним студентам сприймати українську мову в реальних комунікативних ситуаціях, зокрема в професійному контексті, що суттєво підвищує рівень їхньої зацікавленості та сприяє формуванню комунікативної компетентності. Методично виважений добір відеоматеріалів у поєднанні з продуманою системою завдань стимулює мовленнєву активність здобувачів освіти, залучає їх до рольових ігор і дискусій, а також спонукає до самостійного пошуку додаткової інформації за тематикою заняття.

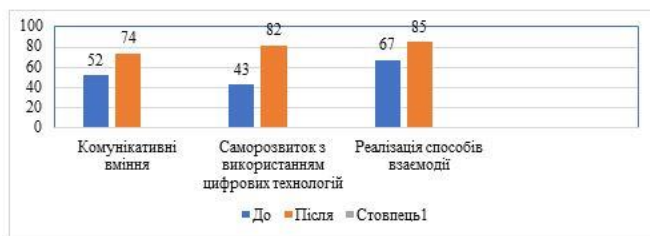
Викладачі кафедри українознавства та гуманітарної підготовки Полтавського державного медичного університету у роботі з іноземними здобувачами освіти успішно використовують відеоматеріали з YouTube-каналу *Easy Ukrainian* (зокрема: <https://www.youtube.com/watch?v=6zWavOXU34g>; <https://www.youtube.com/watch?v=jC3-0WPAZNM>; <https://www.youtube.com/watch?v=k9xL1jcdVD0>; https://www.youtube.com/watch?v=dd_F0kv1XFfs; <https://www.youtube.com/watch?v=N-2UjQZ-RuA>; <https://www.youtube.com/watch?v=ahdxfk-yIh8> та ін.).

Поряд із відеоматеріалами продуктивного формою використання інтернет-ресурсів у навчальному процесі стали віртуальні екскурсії, які передбачають дистанційне відвідування українських міст, музеїв, театрів

і пам'яток культурної спадщини. Застосування віртуальних турів дозволяє оптимізувати навчальний час і водночас формувати в іноземних здобувачів освіти історико-культурні та соціокультурні компетентності, а також підвищувати їхню зацікавленість Україною як країною навчання.

Задля виявлення ефективності застосування цифрових технологій у навчальному процесі з дисципліни «Українська мова як іноземна» в Полтавському державному медичному університеті було проведено опитування здобувачів освіти ($n = 172$) і проаналізовано отримані результати. Позитивно оцінили можливості використання цифрових технологій у навчальному процесі 94% опитаних респондентів.

Опитування проводили двохетапно: на початку навчального року і після завершення курсу. За результатами повторного анкетування, респонденти зазначили позитивну динаміку власних комунікативних умінь і підтримку навчальної активності за допомогою сучасних цифрових засобів (74%), усвідомлення можливостей використання цифрових технологій у майбутній професійній діяльності та процесі саморозвитку (82%), а також раціоналізацію способів інформаційної взаємодії із застосуванням сучасних засобів комунікації (85%), що показано на рис. 4.



+-

Рис. 4. Відсотковий показник ефективності використання цифрових технологій під час вивчення дисципліни «Українська мова як іноземна» в Полтавському державному медичному університеті

ВИСНОВКИ

Отже, застосування цифрових технологій у навчанні дисципліни «Українська мова як іноземна» дає змогу суттєво збільшити час мовного тренування на занятті для кожного здобувача освіти; досягти засвоєння навчального матеріалу всіма учасниками групи; створити зручну, приязну, сприятливу й дидактично продуктивну атмосферу на занятті. Викладач, організовуючи самостійну навчально-пізнавальну, комунікативну, креативну діяльність здобувачів освіти, має нагоду для

покращення навчального процесу, розвитку іншомовної комунікативної компетенції здобувачів освіти, формування їхніх особистісних і фахових якостей. Досвід засвідчує, що різноманітні цифрові інструменти варто широко впроваджувати в практику викладання української мови як іноземної в медичному ЗВО, оскільки вони сприяють унаочненню навчального процесу не лише пізнавальним, а й цікавим, рушійним, мотивувальним, результативним контентом. Їх використання полегшує розуміння й адекватно спрощує засвоєння навчального матеріалу. Цифрові інструменти сприяють залученню всіх здобувачів вищої медичної освіти в спільну діяльність і формують навички роботи в колективі, надзвичайно важливі для сучасного лікаря.

Науково обґрунтоване і методично виважене впровадження цифрових інструментів дозволить підвищити якість навчання, зробити його доступнішим та ефективнішим для підготовки кваліфікованих фахівців, готових до викликів сучасного ринку праці в медичній галузі.

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто можливості використання цифрових технологій у сучасному освітньому процесі з метою індивідуалізації навчання і підвищення його якості. Переконливо доведено, що застосування цифрових інструментів дозволяє гнучко адаптувати освітній процес відповідно до освітніх потреб і можливостей кожного здобувача освіти, створюючи сприятливі умови для ефективного засвоєння знань і формування практичних умінь і навичок. Мета статті – аналіз освітнього потенціалу цифрових технологій у процесі навчання іноземних студентів української мови як іноземної. У дослідженні застосовано методи аналізу наукових джерел і узагальнення педагогічного досвіду для окреслення теоретичних засад використання цифрових технологій у навчанні. Метод синтезу використано для систематизації отриманих результатів і формулювання висновків щодо ефективності впровадження цифрових інструментів у освітній процес. Результати дослідження засвідчили, що цифрові технології суттєво розширюють можливості персоналізації навчання, забезпечуючи створення індивідуальних освітніх траєкторій, варіативність темпу й рівня складності навчального матеріалу, а також оперативний і адресний зворотний зв'язок. Аналіз наукових праць і практичного досвіду підтвердив, що використання інтерактивних освітніх платформ, мобільних застосунків, а також засобів віртуальної та доповненої реальності сприяє підвищенню ефективності навчального процесу й посиленню мотивації здобувачів освіти. Результати дослідження засвідчили ефективність використання цифрових технологій для розвитку ключових компетентностей здобувачів вищої медичної освіти.

Література

1. Берназюк О. О. Проблема наукового визначення поняття цифрових технологій у праві. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Право*. 2017. Вип. 47. Т. 2. С. 83–86. DOI: <https://doi.org/10.32782/1995-0519.2022.1.1>
2. Журба М. А. Дигіталізація культури та медіаризики: метафізичний аспект. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Філософія. Соціологія. Політологія*. 2013. Т. 21, вип. 23(2). С. 114–120. вилучено із <https://visnukpfs.dp.ua/index.php/PFS/article/view/494>
3. Кобилянський, О., Татарчук, В. Дефініції та умови формування графічної компетентності майбутніх фахівців з електроніки та телекомунікацій засобами цифрових технологій. *Професійна педагогіка*. 2024. 1(28), 185–196. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2024.28.185-196>
4. Колмакова В., Терещук С., Шаров С. Використання цифрових інструментів Google Workspace For Education у дистанційному навчанні. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. № 7 (21). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-7\(21\)-334-347](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-7(21)-334-347)
5. Лещенко Т. О., Жовнір М. М. Технологія подкастингу в руслі цифровізаційних тенденцій мовної освіти іноземних студентів-медиків. *Open educational e-environment of modern University = Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету : електронне наукове фахове видання*. 2020. № 9. С. 41–53. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.4> (дата звернення: 09.01.2026), с. 42.
6. Лещенко Т. О., Шевченко О. М. Технологія навчання української мови як іноземної засобами імерсивних навчальних програм. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Вип. 92. Т. 2. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2023. С. 38–43. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/76-3-16>
7. Морзе Н.В., Вембер В.П., Гладун М.А. 3D картування цифрової компетентності в системі освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70. № 2. С. 28–42. DOI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2019_70_2_5
8. Пищик, О. В. (2024). Роль соціальних мереж у трансформації сучасної освітньої парадигми. *Професійна педагогіка*. 2(215), 45–50. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2\(215\)-45-50](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-2(215)-45-50)
9. Черненко А. В. Цифрові технології у процесі навчання майбутніх учителів іноземних мов. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2019. Вип. 61. С. 193–200. DOI: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znphnpu_ped_2019_61_22

10. Шевченко О.М. Інтеграція інтерактивних освітніх технологій у навчання української мови як іноземної в закладі вищої медичної освіти. *Наука і техніка*. 2023. № 12. С. 612–625. DOI: 10.52058/2786-6025-2023-12(26)-612-625 (дата звернення: 21.09.2024), с. 612.

11. Michael Fullan The New Pedagogy: Students and Learning in the Digital Age. Vol 6 No 2 (2013): *Teaching and Learning in the Digital World: Possibilities and Challenges*. URL: <https://learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/Commentary-The-New-Pedagogy-Students-and-Teachers-as-Learning-Partners> (дата звернення 19.03.2023)

12. Michael Fullan. Why Some Leaders Succeed and Others Fail. ISBN: 9781544309927. Published By: Corwin. Year: 2018. Page Count: 160

13. Recommendation CM/Rec. of the Committee of Ministers to member States on Guidelines to respect, protect and fulfil the rights of the child in the digital environment. 2018. [Online]. URL: https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016808b79f

Information about the authors:

Shevchenko Olena Mykolaivna,

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Ukrainian Studies and

Humanitarian Training

Poltava State Medical University

23 Shevchenko str., Poltava, 36011, Ukraine

Leshchenko Tetiana Oleksandrivna,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Ukrainian Studies and Humanitarian Training

Poltava State Medical University

23 Shevchenko str., Poltava, 36011, Ukraine

TEACHING FUTURE LAWYERS ESP USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES

Shevchenko Yu. V., Bykonja O. P.

INTRODUCTION

In modern society, values related to people, creativity, spirituality, and competence are becoming increasingly important due to the nature of civilisational transformations and globalisation processes. These changes create a need for humanistic approaches and technologies in pedagogical practice that contribute to the holistic development of future specialists, activate their creative potential, and improve their overall culture¹.

The new paradigm of education involves a shift from the accumulation of knowledge to the development of competencies that meet the needs of modern society and the labour market. The Bologna Process in European countries has brought to the fore the issue of the quality of education and the training of specialists who are capable of effectively performing social functions, actively participating in the development of society, and adapting to the dynamic conditions of professional activity².

At the national policy level, documents such as the National Doctrine of Education Development in Ukraine in the 21st Century, the Laws of Ukraine 'On Education' and 'On Higher Education' and the National Strategy for Education Development emphasise that people are the highest value of society and that successful self-realisation requires practical experience and the development of professional competencies³.

An important aspect of modern education is the emphasis on developing practical skills and applying knowledge, which enables students to adapt to changing conditions and develop critical thinking, strategic planning, and communication skills. This approach ensures knowledge mobility and increases graduates' readiness for independent professional activity.

¹ Семеняга О. М. Впровадження інноваційної технології мовного портфоліо для формування самоосвітньої компетенції. Матеріали III Міжнар. наук.-метод. конференції «Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ». Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, 2013. 196 с. URL: www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2013/abstracts_conf_2013_april.; Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/Під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.

² Болонська декларація про європейську вищу освіту, 1999. URL: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.edupolicy.org.ua%2Ffiles%2FBOLOGNA_DECLARATION.doc&wdOrigin (дата звернення: 07.01.2026).

³ Закон України Про освіту. Про освіту | від 05.09.2017 № 2145-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 10.01.2026).

Contemporary research focuses on enhancing the quality of foreign language training for students in non-philological specialties, which is achieved through competence-oriented methods of teaching professional English⁴. One effective tool is simulation role-playing games, particularly moot court (court debates), which simulate court proceedings and allow students to use English in a professional context, develop analytical and communication skills, and understand the social role of law in a democratic society⁵.

The use of role-playing techniques in teaching legal English is consistent with the principles of modern education enshrined in state standards that regulate the development of students' professional competence, their ability to self-develop and engage in lifelong learning⁶. Such approaches ensure the development of cognitive, communicative and socially significant competences, contribute to student motivation and develop the skills necessary for successful professional activity in a globalised world.

Thus, modern educational transformations emphasise the need to combine a humanistic approach, competence orientation and practical experience in the learning process, which makes role-playing games, in particular moot court, an effective means of developing the professional foreign language competence of future lawyers.

1. Theoretical foundations of the competence-based approach in foreign language education

1.1. Contemporary educational paradigms and the competency-based approach

Contemporary education, in the context of globalisation and Ukraine's integration into the European educational space, focuses on the development of competencies rather than merely accumulating knowledge. It reflects a new educational paradigm that involves a transition from a knowledge-

⁴ Гришкова Р. О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей: [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів]. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. 220 с.

⁵ Shevchenko Yu. Using Role Play "Mock Trial" as an Innovative Method in Teaching Legal English. *Collection of International Scientific Papers. "Ukraine-EU.Modern Technology, Business and Law" Slovak Republic-Poland*, 19–23 April 2016. Part 2. P. 196–198.; Putting on Mock Trials (American Bar Association). URL: http://www.ocle.org/aws/OCLE/asset_manager/get_file/131894?ver=9; Civil Cases – The Basics (FindLaw). URL: <http://litigation.findlaw.com/filing-a-lawsuit/civil-cases-the-basics.html>; Criminal Trial Overview (FindLaw). URL: <http://criminal.findlaw.com/criminal-procedure/criminal-trial-overview.html>; Manual for Mock Trial (Classroom Law Project). URL: http://www.classroomlaw.org/files/posts/pages/resources/mock_trials/Mock_Trial_Manual.pdf

⁶ Bykonja O. P., Borysenko I. V., Ihnatovych T. Z. Lifelong learning as a part of the stable educational development of European integration/Modern educational strategies under the influence of the development of the information society and European integration": Scientific monograph. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2024. C. 24–38. DO <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-405-4-2>

oriented approach to a competence-oriented learning, where the focus is on developing professional skills and abilities, forming the ability to learn independently and think critically, and activating the creative and communicative potential of students⁷.

The competency-based approach ensures the holistic development of future specialists, ensuring that their training meets the current requirements of the labour market. It includes professional, social, communicative and general cultural competencies that determine the effectiveness of students' learning activities and their ability to self-actualise in the context of their professional activities⁸.

Modern education has undergone significant transformations towards competence-oriented learning, which involves not only the accumulation of knowledge but also the ability of participants in the educational process to solve practical professional tasks in real conditions. In educational theory and practice, the competency-based approach is viewed as a key educational paradigm that aims to develop well-rounded, professionally relevant personal qualities in line with the requirements of the labour market, society, and international educational standards.

A competency-based approach means creating pedagogical conditions that ensure the structured development of not only knowledge, but also the skills, abilities, motivational characteristics, and values necessary for effective activity in the professional sphere. It includes developing the ability to adapt to change, solve problems creatively, engage in intercultural communication and independently manage one's professional development.

Ukrainian scientists emphasise that the competency-based approach is a response to the inadequacy of the traditional knowledge and information paradigm, which often results in graduates with an extensive knowledge base but a weak ability to apply it in practical situations⁹. That is why the

⁷ Гришкова Р. О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей: [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів]. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. 220 с.

⁸ Болонська декларація про європейську вищу освіту, 1999. URL: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.edupolicy.org.ua%2Ffiles%2FBOLOGNA_DECLARATION.doc&wdOrigin (дата звернення: 07.01.2026).

⁹ Бех І. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді: теорія, практика, досвід : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 10–11 квітня 2012 р. / ред. : Н. Побірченко, В. Пашков та ін. Запоріжжя. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/8772/1/534%20Бех.pdf> ; Вакулова І. *Інновації в освіті: компетентнісний підхід*. Культурологічний альманах. 2022. Вип. 3. С. 199–208. DOI <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2022.3.26>. URL: https://www.researchgate.net/publication/368742765_INNOVACII_V_OSVITI_KOMPETENTNISNIJ_PIDHID [accessed Jan 10 2026].; Сисоєва С. Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу. Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : колективна монографія / ред. : В. Огнев'юк, Л. Хоружа, С. Сисоєва, Н. Чернуха. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка. 2015. С. 18–45.

education system needs to refocus on methodological principles that promote the development of competencies, not just knowledge.

In the European context, the competence-based approach is also viewed as a fundamental component of modern education, equipping students with the skills to thrive in a global society that demands adaptability, creativity, and continuous learning. It is consistent with the *European Framework of Key Competences*, which recognises that the acquisition of knowledge and skills must be combined with the development of values and activities¹⁰.

The competency-based approach also involves shifting the focus from the teacher to the student as an active learner, requiring the student to work independently, think critically, and integrate their knowledge into professional contexts. Interactive methods, interdisciplinary approaches, and the use of authentic learning situations play a crucial role in this process, enhancing the professional communication skills of learners.

These changes in educational policy and teaching methodology directly influence approaches to developing foreign language professional competence, including English for Specific Purposes (ESP) in higher education. Modern teaching must be integrated into a professional context and focused on the practical use of language in professional communication situations.

Thus, the competency-based approach serves as a methodological basis for the development of modern teaching strategies, planning of educational content, assessment of results, and optimisation of the educational environment, which aims to form professionally significant competencies in higher education seekers, including the ability to function successfully in a professional international environment.

1.2. Professional English language training programmes: developing foreign language professional competence

ESP training in higher education is designed to develop foreign language professional competence, integrating language skills with professional knowledge and socio-cultural skills. ESP programmes are adapted to specific professional contexts and focus on developing students' ability to perform language tasks typical of their future professional fields (terminology, discourse genres, professional communication skills) –in contrast to general English, which has a general communicative focus.

¹⁰ Salman M., Ganie S., Saleem I. The concept of competence: a thematic review and discussion. *European Journal of Training and Development*. 2020. Vol. 44. P. 717–742.; Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning – European Education Area URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences> [accessed Jan 10 2026].

In Ukraine, ESP courses are adapted through the ESP National Curriculum, which complies with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and sets general standards for the development of ESP programmes in higher education institutions¹¹. The document aims to ensure consistency between learning outcomes (language proficiency levels) and the professional needs of students, while also promoting their mobility in both professional and academic environments.

The official work programmes for the discipline 'Foreign Language for Professional Purposes (English)' for students majoring in Law and other non-language disciplines provide for the development of professional communication skills in accordance with the professional tasks and requirements of the European and international educational spaces. These programmes integrate competency-based, student-centred and task-oriented approaches to learning, enabling the development of language skills for successful communication in professional situations (court hearings, preparation of legal documents, communication with foreign partners, etc.).

Methodological foundations of ESP programmes. Modern ESP programmes are usually based on the following principles: **Needs Analysis** – the initial stage of programme planning, which allows the learners to identify the professional language needs of the target group of students and tailor the course content to the real requirements of professional activity. It is one of the key elements of effective ESP development¹². **Focused language learning** – course design that takes into account the specific vocabulary, genres, discourses, and stylistics characteristic of the relevant professional field. **Structuring according to CEFR levels** – linking expected results to internationally recognised standards, which makes the educational process comparable to foreign practices. **Integration of professional tasks into language exercises** – using authentic materials, case studies, role-

¹¹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment / Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) – Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Council of Europe. 2026. UTR: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

¹² Asrifan, A., Vargheese, K. J., Syamsu, T., & Amir, M. (2020). ESP course design: the needanalysis on tourism department in Indonesia vocational high schools. *Journal of Advanced English Studies*, 3(2), 69–77. Doi: <http://dx.doi.org/10.47354/jaes.v3i2.85>; Daulay E. *English for specific purposes in higher education: the role of English Specific Purpose for knowing a goal of student in majoring English*. VISION. 2023. № 19(1):1. USB: https://www.researchgate.net/publication/372904044_ENGLISH_FOR_SPECIFIC_PURPOSES_IN_HIGHER_EDUCATION_THE_ROLE_OF_ENGLISH_SPECIFIC_PURPOSE_FOR_KNOWING_A_GOAL_OF_STUDENT_IN_MAJORING_ENGLISH DOI: 10.30829/vis.v19i1.2390 [accessed Jan 10 2026].; Min J. English for Specific Purposes Education in University Contexts: A Research Synthesis. *TESL Reporter*. 53, (1 & 2). P. 59–77. URL: https://esw.byuh.edu/00000177-8966-d076-ab7f-af765fc10000/4-teslreporter53-12-article3-updated-pdf?utm_source

playing games, and simulations that model real professional situations, contributing to the development of not only language but also social and academic competencies.

The role of ESP programmes in developing foreign language professional competence. ESP courses play a crucial role in preparing higher education students for professional activities in a globalised society. They contribute to the specialised development of professional vocabulary and genre-specific language that meets the requirements of a particular professional field; the acquisition of professional communication strategies that enable effective interaction in professional contexts (negotiations, conferences, presentations, etc.); the development of autonomous learning and the ability to independently solve language tasks, which is necessary for continuous professional growth; adaptation to international professional standards, which increases the competitiveness of graduates in the labour market and their academic mobility within and outside the European educational space.

Thus, ESP programmes are a structured tool that combines international standards, professional requirements and language tools aimed at developing the foreign language professional competence of future specialists and ensuring their successful academic and professional activities.

1.3. Management of the educational process of foreign language professional competence formation in higher education institutions

Management activities in the process of foreign language teaching involve systematic planning, organisation and control of the formation of students' foreign language professional competence. Decision-making in pedagogical practice requires not only professional training of future specialists, but also a deep understanding of the sociocultural characteristics of students' language behaviour and adaptation of the educational process to their needs¹³.

Modern approaches to managing the learning process in ESP involve the integration of the following components¹⁴: *diagnostic* – assessing students'

¹³ Hyland K. English for Specific Purposes: What is it and where is it taking us? *ESP Today*. 2022. # 10 (2). P. 202–220.; Dudley-Evans T., St John M. J. Developments in English for Specific Purposes. A multidisciplinary approach / T. Dudley-Evans, M. J. St John. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. XV p. 301 p. 87. ; Douglas D. Assessing Language for Specific Purposes \ Dan Douglas, Cambridge University Press 2000. 311 p.; Гриняєва Н. М. Формування професійно-орієнтованої іншомовної компетентності молодших спеціалістів сфери обслуговування : дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (Сфера обслуговування) / наук. керівник – доктор педагогічних наук, доцент С. Л. Кучер ; Криворізький державний педагогічний університет. Кривий Ріг, 2021. 244 с.

¹⁴ Hyland K, Jiang K. Delivering relevance: the emergence of ESP as a discipline. *English for Specific Purposes*. 2021. # 64. P. 13-25. DOI: 10.1016/j.esp.2021.06.002

initial language proficiency, motivation and social characteristics; *prognostic* – predicting learning outcomes and identifying potential risks; *design* – planning learning modules, tasks and activities that develop professional competence; *organisational* – ensuring logical, structured delivery of classes and modules; *communicative* – establishing effective feedback between the teacher and students, as well as between students in the group; *motivational and emotional-volitional* – stimulating independence, activity and confidence of students in the communication process; *comparative and evaluative* – regular assessment of student achievements in comparison with expected results; *gnostic* – developing the teacher's professional competence, their knowledge of modern methods, psychological and pedagogical foundations, management theory and information technologies.

Methods of managing the ESP learning process. Interactive methods are used to implement management functions in ESP teaching¹⁵: *role-playing games* – allow to simulate professional communication situations and identify students' leadership and organisational skills; *project method* – enables students to plan and implement language projects that simulate professional tasks, promoting the development of analytical thinking and autonomy; *case method* – stimulates discussion, the formation of reasoned positions and the ability to resolve conflict situations using the language of the speciality; *diagnostic tests and surveys* – assess students' individual characteristics, the level of professional competence, social and language skills.

Principles of ESP teaching. Effective management of foreign language professional competence development is based on the following principles¹⁶: *scientific approach and competence* – teachers must have a thorough knowledge of psychology, pedagogy, ESP methodology, management and sociocultural aspects; *humanisation and democratisation of learning* – active involvement of students in the decision-making process regarding their own learning; *planning and consistency* – logical organisation of training modules, taking into account CEFR levels and professional needs; *operational control and feedback* – rapid adjustment of the learning process in line with the dynamics of material assimilation; *mobility and business initiative* – readiness to adapt teaching methods and integrate innovative technologies; *individualisation and group differentiation* – taking into

¹⁵ Min J. English for Specific Purposes Education in University Contexts: A Research Synthesis. *TESL Reporter*. 53, (1 & 2). P. 59–77. URL: https://esw.byuh.edu/00000177-8966-d076-ab7f-af765fc10000/4-teslreporter53-12-article3-updated-pdf?utm_source

¹⁶ Grytsyk N. Implementing European standards in the ESP curriculum for students of non-linguistic specialities in Ukrainian universities. *Advanced Education*, 2016. V. (5), P. 4–8. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.60757>

account the characteristics of different groups and each student for the effective formation of competencies.

ESP teaching management in a modern university environment combines pedagogical guidance, motivational incentives and socio-cultural mentoring, which helps students develop: a deep understanding of socio-cultural differences; the language and professional skills necessary for working in an international environment; a tolerant attitude towards different cultures and a willingness to resolve conflicts peacefully¹⁷.

Thus, managing the educational process of developing foreign language professional competence is a systematic activity that combines methodological planning, organisational tools and pedagogical support, ensuring the integration of language knowledge and professional skills into the real professional contexts of students of non-philological specialities.

1.4. Modernisation of foreign language training for law students in higher education

Modernisation of the education system is an essential condition for successful integration into the European educational space and the formation of competitive specialists in a globalised world. Higher education institutions with a legal focus meet these requirements not only through general changes in the educational process, but also, in particular, through the improvement of foreign language training for future lawyers. The development of modern legal education is driven by the need to master English as a key professional competence, which allows future lawyers to communicate effectively in an international legal environment, work with authentic legal sources, prepare legal documents and participate in international legal discussions¹⁸.

Contemporary research indicates that teaching legal English should focus not only on mastering linguistic knowledge but also on developing professional skills that are integrated into the professional training of law students. According to the concepts of modern pedagogy of languages for specific purposes (English for Specific Purposes, ESP), practical language training includes the use of authentic materials, interactive learning

¹⁷ Dudley-Evans T., St John M. J. Developments in English for Specific Purposes. A multidisciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. XV p. 301 p. 87. ; Douglas D. Assessing Language for Specific Purposes. Cambridge University Press 2000. 311 p.; Гришкова Р. О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів]. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. 220 с.

¹⁸ Sayfiyeva K. Modern and interactive methods of teaching legal English. *Current research journal of philological sciences*. 2021. V. 2(12). P. 190–194. DOI:<https://doi.org/10.37547/philological-crjps-02-12-36>.

technologies, simulations of professional situations, case studies and other teaching strategies that bring the educational process closer to the real conditions of legal practice.

Such approaches contribute to the development of students' communicative, cognitive and sociocultural competence, as they stimulate active student participation in the learning process and increase motivation to learn English for professional purposes.

Special attention is paid to the integration of modern teaching technologies – blended learning, online platforms, digital resources, and electronic exercises – in the modernisation process¹⁹. It enables the improvement of foreign language training quality and ensures access to diverse information sources. Technologically enhanced language education contributes to the development of not only language skills but also professional skills, including the analysis of legal texts, the preparation of written legal documents in English, and participation in discussions and simulations of legal processes.

Among modern methodological approaches, situational and activity-based learning, as well as simulation exercises (e.g., role-playing games, mock trials, moot courts), are particularly effective, allowing students to apply their language skills in a professional context. Research indicates that integrating simulation activities into a Legal English course significantly enhances student motivation, fosters critical thinking, advocacy skills, and the ability to apply language knowledge in a legal context²⁰.

It is precisely such interactive and professionally oriented approaches that contribute to the formation of sustainable foreign language competence in future lawyers, which is an integral part of their professional training.

An important element of modernisation is also the individualisation of learning, which involves flexible learning trajectories tailored to the needs of each student, the adaptation of teaching materials to professional interests and language proficiency levels, and the use of outcome-oriented assessment and real-life communication situations. This approach ensures effective interaction between the student's initial level of knowledge, the content of the teaching material and the expected results of language training.

Therefore, the modernisation of foreign language training for law students consists not only in updating the content of the training, but also in the widespread introduction of innovative pedagogical technologies, digital

¹⁹ Min J. English for Specific Purposes Education in University Contexts: A Research Synthesis. *TESL Reporter*. 53, (1 & 2). P. 59–77. URL: https://esw.byuh.edu/00000177-8966-d076-ab7f-af765fc10000/4-teslreporter53-12-article3-updated-pdf?utm_source

²⁰ Nhac Th.-H. Enhancing Legal English Skills for Law Students through Simulation-based Activities. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2023. Vol. 22, No. 9, P. 533–549. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.9.29>

tools and contextually oriented methods that contribute to the formation of professional readiness for work in an international legal environment.

2. Theoretical foundations of teaching English for specific purposes to future lawyers

2.1. English for specific purposes in the legal education system

ESP is an integral part of the training of modern lawyers. In the context of the globalisation of legal relations and international communication, professional knowledge of English is essential for effective professional activity in the field of law, particularly for participation in international negotiations, drafting English-language documents, and working with foreign legal sources. Modern programmes at law schools, particularly in Ukraine, include the discipline ‘English for Specific Purposes’, which aims to develop professional communication skills, including linguistic, sociolinguistic, and pragmatic skills necessary for performing professional tasks.

Professionally oriented English language training for the legal sector also focuses on the specific aspects of legal communication, which differ from those in general language training. It should be noted that the task of such training is not only to learn terminology, but also to apply language knowledge in a professional context – when analysing legal situations, discussing cases, preparing legal written works, etc.

The issue of teaching English for Specific Purposes (ESP) has been the subject of in-depth research by both foreign and domestic scholars. The classical theoretical foundations of ESP were laid down in the works of T. Hutchinson and A. Waters, who defined professionally oriented language teaching as an approach based on the analysis of learners’ needs and aimed at developing the language skills necessary for specific professional activities (Hutchinson & Waters, 1987). A similar position is shared by T. Dudley-Evans, who emphasises that ESP is not a separate type of language. However, an approach to teaching it focused on specific communicative goals (Dudley-Evans & St. John, 1998).

Legal English occupies a special place within ESP as a type of professional communication language with its own genre, lexical and pragmatic characteristics. In the works of V. Bhatia, legal discourse is considered as an institutionally conditioned type of communication that combines linguistic, cognitive and social aspects of a lawyer’s professional activity (Bhatia, 1993)²¹. The author emphasises the importance of a genre-based approach in teaching legal English, which allows students to develop the ability to work with various types of legal texts (contracts, court decisions, legislative acts).

²¹ Bhatia V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London : Longman, 1993. 246 p.

The issue of the structure of foreign language, professionally oriented, communicative competence is widely covered in the works of M. Canale and M. Swain, who proposed a model of communicative competence that includes linguistic, sociolinguistic, discursive, and strategic components (Canale & Swain, 1980)²².

This model has been adapted for professional language training, particularly legal training, by Ukrainian researchers, who focus on integrating language and professional knowledge²³.

Interactive technologies for teaching Legal English are considered in the context of communicative and competence-based approaches. According to D. Nunan, interactive language learning involves the active participation of students in speech activities that simulate real communicative situations (Nunan, 2004)²⁴. In legal education, such technologies include role-playing games, moot court, case studies and project activities, as confirmed by recent studies by Ukrainian and foreign researchers.

Thus, an analysis of scientific sources reveals that the effective teaching of English to future lawyers should be grounded in the theoretical principles of ESP, a genre-discourse approach, and the active use of interactive technologies.

2.2. Structure of English-language professionally oriented communicative competence of lawyers

Communicative competence in the legal field is a complex, integrative construct that ensures the ability of future lawyers to communicate effectively in English in professional situations. Researchers emphasise that such competence includes not only linguistic knowledge (vocabulary, grammar), but also sociocultural, professional and pragmatic competence, which enable students to perform professional tasks in various communicative situations²⁵.

²² Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1, No. 1. P. 1–47.

²³ Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.; Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навчальний посібник. Київ : Фірма «Інкос», 2006. 248 с.; Сисоєва, С. Інтерактивні технології навчання дорослих. Рідна школа. 2010. N 11. С. 3–8.

²⁴ Nunan D. Task-Based Language Teaching. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004. 222 p.

²⁵ Bykonja O. P., Borysenko I. V., Gruba T. L., Mosenkis I. L., Chystiak D. O. Main Approaches of Business English Teaching to Future Lawyers: A Case Study of Ukrainian Higher Institutions // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2020. Vol. 19, No. 6, P. 49-60.; Bykonja O. P. The requirements of future lawyers' English phonetic and lexical competences // *Journal of Science. Lyon*. 2020. No. 13. URL: https://www.lyon-science.com/wp-content/uploads/2020/11/Lyon_13.pdf lyon-science.com

An important aspect is intercultural competence, which allows future lawyers to interact effectively with representatives of other legal systems and cultures. It involves understanding not only linguistic forms, but also cultural codes that influence the interpretation of legal concepts in different legal contexts.

In modern methods of teaching English for professional purposes, the concept of English-language, professionally oriented communicative competence for lawyers is considered a complex, multi-component phenomenon that combines linguistic, professional, sociocultural, and pragmatic characteristics of speech activity. The professionally oriented communicative competence of a future lawyer is an integrative personal quality that ensures readiness and ability to effectively conduct foreign-language legal communication in typical and atypical professional situations. A generalisation of scientific approaches enables us to identify the structural components of English-language, professionally oriented communicative competence in lawyers, which are closely interrelated.

Linguistic competence. The linguistic component covers knowledge of the English language system (phonetics, grammar, vocabulary) with an emphasis on legal terminology and linguistic clichés of legal discourse. In the legal sphere, foreign language communicative competence cannot be limited to mastery of the general language system. It must take into account the specifics of legal discourse, the institutional roles of communication participants, the genre diversity of legal texts, and the intercultural differences between legal systems. This component encompasses the ability to use legal terms accurately, formulate legally sound statements, and comprehend normative and precedent texts in the English language. Linguistic competence is the foundation for implementing other components of professional communication.

Sociolinguistic competence involves the ability to select linguistic means in accordance with the social status of interlocutors, the institutional role of a lawyer, and the specific situation of legal communication. In legal English, this manifests itself in the choice of forms of politeness, modal constructions, and stylistic registers (formal, semi-formal), which is especially important during court hearings, negotiations, and the drafting of official correspondence.

Pragmatic (discursive) competence consists of the ability to realise communicative intentions in accordance with professional goals, to construct logically coherent oral and written statements within legal genres (contracts, statements of claim, legal opinions, oral presentations). It is the pragmatic component that ensures the effectiveness of foreign-language legal communication, as it enables lawyers not only to speak correctly but also to achieve the desired legal outcome.

Intercultural competence. An important component of a lawyer's English-language professional communicative competence is intercultural competence, which ensures the adequate perception and interpretation of legal concepts of different legal systems (common law, civil law). Lawyers must be aware of the cultural and legal conditioning of linguistic forms, as the exact legal terms can have different meanings in different legal cultures. This component is critically important in international law, arbitration and cross-border cooperation.

Some researchers also emphasise **strategic competence**, which involves the ability to compensate for language difficulties and apply effective communication strategies and tactics to maintain professional interactions in English.

Thus, the English-language professionally oriented communicative competence of future lawyers is a multi-level system that integrates linguistic, sociolinguistic, pragmatic, intercultural and strategic components. This approach enables us to consider this competence as a holistic, professionally significant quality, the development of which should be carried out within the framework of communicative and professionally oriented Legal English training.

2.3. Interactive teaching technologies in Legal English

Modern approaches to teaching Legal English have developed significantly thanks to the introduction of interactive technologies that help increase student motivation and learning effectiveness. Interactive methods include project work, role-playing games, simulations of legal situations (moot court), discussion clubs, and case studies, which provide modelling of real professional communication situations.

For example, *Legal English courses* widely use interactive technologies such as simulation of court proceedings and negotiations in English, group work on legal documents, discussion of real legal cases; these approaches not only develop language skills, but also professional thinking²⁶.

In addition, modern information technologies, mobile applications, and online platforms (e.g., terminology flashcards, videos on legal topics) enable language learning to be integrated into students' everyday lives, reducing the

²⁶ Спеціалізований авторський онлайн-курс «Юридична англійська» = Legal English [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.bca.education/le-2022-baza/> (дата звернення: 11.01.2026).; Mason C. The Lawyer's English Language Coursebook : навч. посіб. Cambridge : Cambridge University Press, 2011. 280 p.; Krois-Lindner A., Firth M. International Legal English : coursebook. Cambridge : Cambridge University Press, 2011. 320 p.; Frost A. English for Legal Professionals (Express Series). Harlow : Pearson Education Limited, 2009. 80 p.; Practical English Language Skills for Lawyers : навчальний посібник з практичної юридичної англійської. London : Routledge, 2020. 214 p.

barriers between traditional education and digital resources²⁷. Modern approaches to teaching Legal English are based on the principles of communicative, competence-based and activity-based methodologies, where active student participation in the learning process is key. Interactive teaching technologies play a leading role in shaping the linguistic and professional competencies of future lawyers, as they facilitate the implementation of tasks that simulate real communication situations in legal practice. Interactive technologies facilitate dynamic interactions between students and teachers, as well as among students themselves, thereby increasing motivation and interest in learning. It is important because traditional lecture-based teaching often does not enable students to effectively develop professional communication skills and the ability to act in complex, simulated professional situations. Interactive approaches include role-playing games, discussions, group projects, moot court simulations, analysis of real legal cases, case studies, and small group collaboration, which simulate various aspects of legal professional activity and promote the integration of students' linguistic, cognitive, and professional skills²⁸. This approach makes Legal English training more practice-oriented and closer to the conditions of future professional activity.

According to recent studies, interactive methods contribute not only to the development of language skills but also to sociolinguistic, cognitive, and professional competence, as they involve working with authentic legal texts, negotiation situations, and discussions of legal positions²⁹. For example,

²⁷ Balanaieva O. V. Using mobile applications for studying english by students of legal specialties. *Integration of Education, Science and Business in Modern Environment: Winter Debates* : Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Internet Conference (Dnipro, February 6–7, 2025). Dnipro : FOP Marenichenko V. V., 2025. P. 10–11.; Mansouri M. Ch. Designing a Course for the Teaching of Legal English with Implementing Mobile Applications. *Applied Linguistics*. 2022. V. 6, N. 3. P. 104–118. ISSN : 2588-1566; Amer M. Language Learners' Usage of a Mobile Learning Application for Learning Idioms and Collocations. *CALICO Journal*, 2014. N. 31(3), P. 285–302. doi: 10.11139/cj.31.3.285-302 [accessed Jan 11 2026].; Khan, R. M. I., Radzuan, N. R. M., Alkhunaizan, A. S., Mustafa, G., & Khan, I. (2019). The Efficacy of MALL Instruction in Business English Learning. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 13(08), 60–73. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i08.9562> [accessed Jan 11 2026].

²⁸ Stoika O. Interactive Learning Technologies As A Tool For Optimizing Vocationally Oriented English Teaching In Higher Education Institutions. *Knowledge, Education, Law, Management* 2024. № 7 (67). P. 32–37. DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2024.7.5>

²⁹ Abdurakhmonova D. From Classroom to Courtroom: Using Role-Plays to Develop Sociolinguistic Competence in English Among Students of Legal Studies. *Web of Scientist International Scientific Research Journal*, 2025. N. 6 (1), 8. <https://doi.org/10.47134/webofscientist.v6i1.65>; Garcia L. Role-play in mediation training: Enhancing pragmatic competence of Spanish law students. *International Journal of Applied Linguistics*, 2018. N. 28(3), P. 401–418. <https://doi.org/10.1111/ijal.12201>; García M., Pérez L. Enhancing learner engagement in legal English through digital role-plays. *International Journal of English for Specific Purposes*, 2020. N. 27(2), P. 141–162.

moot court simulations, role-playing games, and discussions create conditions for practising legal terminology, argumentative speech, legal analysis, and coordination of actions in a professional context.

In the context of Legal English, interactive technologies also integrate modern information technologies (IT), online platforms, and digital resources that allow students to actively engage with learning materials in both asynchronous and synchronous learning modes³⁰. These include multimedia exercises, terminology flashcards (e.g., Quizlet), virtual simulations, online forum discussions, video materials, tests, and automated exercises that help expand vocabulary and practise language structures and responses in professional situations. These technologies enable students to integrate language learning into their daily activities, adapt, and apply their knowledge in various contexts, which is crucial for a lawyer's success in the international arena.

It is important to note that interactive technologies develop critical thinking, independence, and the ability to adapt language skills to new professional tasks, as they require students to actively reflect, analyse legal situations, and provide reasoned justification for their decisions. These skills are components of the professional competence of future lawyers and meet the requirements of modern legal education, which aims to train specialists capable of operating effectively in a global legal environment.

Regarding the contribution of Ukrainian scholars, Yu. Shevchenko's research focuses on intensifying the teaching of English for professional purposes to future lawyers, emphasising the role of innovative teaching methods and technologies, including interactive approaches as a means of improving the quality of professional language training³¹.

The works of O. Bykonja and others reflect general approaches to teaching English for specific purposes (ESP), including Legal English³². The authors emphasise the creation of a professionally oriented learning

³⁰ Орел-Халік Ю., Антонюк М. А., Єрмакова Н. М., Гембарук А. С., Худенко О. М. Інтерактивні технології у викладанні англійської мови студентам вищих навчальних закладів. *Перспективи та інновації науки. Педагогіка. Психологія. Медицина*. 2025. № 9. С. 733–741. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9\(55\)-733-741](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9(55)-733-741).

³¹ Шевченко Ю.В. Інноваційні методи навчання Legal English у вищій школі. *Педагогічні науки*. 2021. Vol. 3, No. 12. P. 45-53. URL: <https://scholar.google.com/citations?hl=ru&user=iT7hPCMAAAAJ> (дата звернення: 07.01.2026)

³² Bykonja O. P., Borysenko I. V., Gruba T. L., Mosenkis I. L., Chystiak D. O. Main Approaches of Business English Teaching to Future Lawyers: A Case Study of Ukrainian Higher Institutions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2020. Vol. 19, No. 6, P. 49-60. URL: <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/2355> (дата звернення: 07.01.2026). Bykonja O. P. The requirements of future lawyers' English phonetic and lexical competences // *Journal of Science. Lyon*. 2020. No. 13. URL: https://www.lyon-science.com/wp-content/uploads/2020/11/Lyon_13.pdf (дата звернення: 07.01.2026)

environment that combines communicative and interactive methods, practical exercises and professional tasks to ensure the development of comprehensive language competence in future lawyers.

Synthesising the views of contemporary researchers, interactive Legal English teaching technologies should be considered as a set of procedures and methods that: provide modelling of real professional communication situations (role plays, moot court, simulations); stimulate professional socialisation and adaptation in the legal language environment; integrate digital and IT tools to support autonomous and collaborative learning; promote the development of cognitive skills, critical thinking and communication strategies that are fundamental to the legal profession.

Thus, interactive learning technologies serve not only as a means of improving the effectiveness of language training for law students but also as a component of developing professional readiness for real-life language challenges in professional practice.

2.3.2. The project method in teaching Legal English

As research has shown, the project method is one of the most effective approaches to teaching English for professional purposes to law students³³.

The project method involves students performing professionally oriented tasks that correspond to their professional interests and language proficiency, allowing them to engage in problem-solving. This method allows for the implementation of the following teaching principles: *personalised activity approach* – students become active participants in the process rather than passive consumers of knowledge; *problem-solving and cognitive approach* – students look for ways to solve real professional problems; *differentiated approach* – students work on projects according to their language proficiency and abilities.

Projects in Legal English teaching are classified according to various criteria:

1. **By dominant type of activity:** *information* – searching, analysing and systematising legal information, preparing annotations, abstracts and presentations; *research* – analyzing legislative acts, formulating hypotheses, preparing scientific and practical reports; *organisational and gaming* – participation in role-playing games, ‘Court Hearings’, ‘Legal Clinic’; *creative* – creation of detective stories, video clips, draft laws, poster presentations.

³³ Іванишина В.П., Шевченко Ю.В. Використання проєктів у навчанні майбутніх юристів іноземної мови за професійним спрямуванням // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2014. Issue 19, C. 52-55. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/632/1/seanewdim_ped_psy_ii9_issue_19.pdf (дата звернення: 07.01.2026)

2. **By duration:** short-term, medium-term, long-term (up to 5 weeks), depending on the content and purpose of the project.

3. **By level of coordination:** open or closed coordination; the teacher sets the framework and provides methodological recommendations, but students are free to choose the topic and methods of implementation.

4. **By subject and content:** interdisciplinary projects that integrate knowledge from IM and specialised legal disciplines.

The project method consists of four main stages³⁴: 1. *Preparatory*: defining the project topic, goals, format of the final product, and forming a group. 2. *Executive*: gathering information, working with literature, online resources, interviews, analysing material, and presenting results. 3. *Presentation*: demonstrating project results in written or oral form, business games, or video presentations. 4. *Final*: evaluation and discussion of results, student self-reflection, and determination of the level of achievement of goals.

The use of project methodology allows: to increase student motivation by shifting the focus of learning from the teacher to the student; to develop all types of language activities (speaking, listening, reading, writing); to integrate knowledge from different fields to solve professional problems; promote the development of creative, research and organisational skills of future lawyers.

Thus, the combination of interactive technologies and the project method enables Legal English training to be brought as close as possible to real professional situations, effectively shaping the professionally oriented communicative competence of future lawyers.

CONCLUSIONS

The study provides grounds for drawing general conclusions regarding the theoretical and methodological foundations and the practical feasibility of using interactive technologies, in particular moot court, in the teaching of professional English to future lawyers.

1. Contemporary educational transformations caused by globalisation processes, Ukraine's integration into the European educational space and labour market requirements are driving the transition from a knowledge-based to a competence-based paradigm of education. In this context, the training of future lawyers should focus not only on acquiring language knowledge but also on developing professionally relevant competencies necessary for practical work in an international legal environment.

³⁴ Іванишина В.П., Шевченко Ю.В. Використання проєктів у навчанні майбутніх юристів іноземної мови за професійним спрямуванням // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2014. Issue 19, C. 52-55. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/632/1/seanewdim_ped_psy_ii9_issue_19.pdf (дата звернення: 07.01.2026)

2. The competency-based approach is defined as the methodological basis of modern foreign language teaching in higher education institutions. It ensures the integration of linguistic, professional, sociocultural, and personal components of training future specialists, promoting the development of critical thinking, autonomy, communicative activity, and the ability for continuous professional self-development.

3. The study found that ESP, in particular Legal English, is a key element in the professional training of lawyers. ESP programmes ensure the formation of foreign language professional competence by combining language training with a professional context, focusing on the needs of future professional activity, and using authentic materials and tasks.

4. It has been substantiated that the English-language professionally oriented communicative competence of a lawyer has a complex multi-component structure and includes linguistic, sociolinguistic, pragmatic (discursive), intercultural and strategic competences. Its formation is possible only with the systematic and purposeful use of interactive, activity-oriented teaching methods.

5. Interactive teaching techniques (role-playing, case studies, project work, and professional situation simulations) have been shown to improve the effectiveness of Legal English teaching significantly. They ensure an active role for students in the learning process, contributing to the development of professional thinking, argumentation skills, analysis of legal situations, and interpersonal interaction.

6. The study pays special attention to moot court as one of the most effective forms of interactive training for future lawyers. It has been established that simulating a court process in English creates conditions for the comprehensive development of language and professional skills, including the use of legal terminology, the construction of logically argued speech, adherence to professional etiquette norms, teamwork, and decision-making in simulated legal situations.

7. It has been found that managing the process of developing foreign language professional competence requires systematic pedagogical support, which includes diagnostic, design, organisational, motivational and assessment components. Effective management of the learning process ensures the adaptation of teaching methods and forms to the individual characteristics of students and the dynamics of their professional development.

8. The project method combined with interactive technologies, in particular moot court, promotes the integration of interdisciplinary knowledge, the development of research and creative skills, and the formation of sustained motivation to learn English as a tool for professional activity.

9. Overall, the results of the study confirm that the use of moot court in teaching ESP to future lawyers is pedagogically sound and methodologically appropriate. This approach not only enhances the level of proficiency in Legal English but also fosters students' professional readiness for real-world legal practice in the context of international communication.

Therefore, the introduction of interactive, professionally oriented teaching technologies, particularly moot court, is a crucial factor in modernising foreign language training for future lawyers and meets the current requirements of higher legal education in Ukraine and the European educational space.

SUMMARY

This section of the monograph analyses the theoretical and methodological foundations of teaching professional English to future lawyers in the context of contemporary educational transformations and European integration of the Ukrainian higher education system. It substantiates the feasibility of introducing a competence-based approach as a methodological basis for foreign language training of lawyers, ensuring the integration of language knowledge, professional skills, communication skills, and socio-cultural awareness.

Scientific approaches to understanding the English-language, professionally oriented communicative competence of a lawyer are summarised, and its structural components are identified: linguistic, sociolinguistic, pragmatic, intercultural, and strategic. It is emphasised that the effective formation of this competence is only possible when language training is combined with a professional context and the active involvement of students in modelling real professional situations.

Particular attention is paid to interactive teaching technologies in Legal English, including role-playing games, project-based learning, case studies, and simulation exercises. It has been proven that the use of moot court as a training model for court proceedings creates an effective educational environment for the development of professional thinking, argumentation skills, critical analysis of legal situations, and professional English-language communication.

It is concluded that the integration of interactive and professionally oriented teaching methods contributes to increasing student motivation, forming sustainable foreign language professional competence, and preparing future lawyers for successful work in the international legal space.

References

1. Бех І. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. *Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді: теорія, практика, досвід*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 10–11 квітня 2012 р. Запоріжжя. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/8772/1/534%20Бех.pdf>
2. Болонська декларація про європейську вищу освіту, 1999. URL: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.edupolicy.org.ua%2Ffiles%2FBOLOGNA_DECLARATION.doc&wdOrigin (дата звернення: 07.01.2026).
3. Вакулова І. Інновації в освіті: компетентнісний підхід. *Культурологічний альманах*. 2022. Вип. 3. С. 199–208. DOI <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2022.3.26>. URL: https://www.researchgate.net/publication/368742765_INNOVACII_V_OSVITI_KOMPETENTNISNIJ_PIDHID [accessed Jan 10 2026].
4. Гриняєва Н. М. Формування професійно-орієнтованої іншомовної компетентності молодших спеціалістів сфери обслуговування : дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (Сфера обслуговування). Кривий Ріг : Криворізький державний педагогічний університет. 2021. 244 с.
5. Гришкова Р. О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей: [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів]. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. 220 с.
6. Закон України *Про освіту* | від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 10.01.2026).
7. Іванишина В.П., Шевченко Ю.В. Використання проєктів у навчанні майбутніх юристів іноземної мови за професійним спрямуванням. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest, 2014. Issue 19, С. 52-55. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/632/1/seanewdim_ped_psy_i19_issue_19.pdf (дата звернення: 07.01.2026)
8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. К. : «К.І.С.» , 2004. 112 с.
9. Матвіяс О. Сучасні підходи до методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти Серія «Педагогіка Психологія»*. 2023. Вип. 4, С. 77–85. DOI: 10.32782/academ-ped.psyh-2023-4.13.
10. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів/ Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.

11. Орел-Халік Ю., Антонюк М. А., Єрмакова Н. М., Гембарук А. С., Худенко О. М. Інтерактивні технології у викладанні англійської мови студентам вищих навчальних закладів. *Перспективи та інновації науки. Педагогіка. Психологія. Медицина*. 2025. N 9. С. 733–741. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9\(55\)-733-741](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9(55)-733-741).

12. Прищепа Т. В. Стратегії ефективного планування занять з англійської мови для студентів галузі знань «інформаційні технології». *Pedagogical Sciences Theory and Practice*. 2024. DOI: 10.26661/2786-5622-2024-2-04

13. Семеняга О. М. Впровадження інноваційної технології мовного портфоліо для формування самоосвітньої компетенції. Матеріали III Міжнар. наук.-метод. конференції «Сучасні підходи до навчання іноземної мови: шляхи інтеграції школи та ВНЗ». Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, 2013. 196 с. URL: www.univer.kharkov.ua/images/redactor/news/2013/abstracts_conf_2013_april.

14. Сисоєва С. Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри*: [колективна монографія] [ред.: В. Огнев'юк, Л. Хоружа, С. Сисоєва, Н. Чернуха]. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка. 2015. С. 18–45.

15. Сисоєва, С. Інтерактивні технології навчання дорослих. *Рідна школа*. 2010. N 11. С. 3–8.

16. Спеціалізований авторський онлайн-курс «Юридична англійська». *Legal English*. Режим доступу: <https://www.bca.education/le-2022-baza/> (дата звернення: 11.01.2026).

17. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навчальний посібник. Київ : Фірма «Інкос», 2006. 248 с.

18. Шевченко Ю.В. Інноваційні методи навчання Legal English у вищій школі. *Педагогічні науки*. 2021. Vol. 3, No. 12. Р.45-53. URL: <https://scholar.google.com/citations?hl=ru&user=iT7hPCMAAAAJ> (дата звернення: 07.01.2026)

19. Abdurakhmonova D. From Classroom to Courtroom: Using Role-Plays to Develop Sociolinguistic Competence in English Among Students of Legal Studies. *Web of Scientist International Scientific Research Journal*, 2025. N. 6 (1), 8. <https://doi.org/10.47134/webofscientist.v6i1.65>

20. Amer M. Language Learners' Usage of a Mobile Learning Application for Learning Idioms and Collocations. *CALICO Journal*, 2014. N. 31(3), P. 285–302. doi: 10.11139/cj.31.3.285-302 [accessed Jan 11 2026].

21. Asrifan, A., Vargheese, K. J., Syamsu, T., & Amir, M. (2020). ESP course design: the need analysis on tourism department in Indonesia vocational high schools. *Journal of Advanced English Studies*, 3(2), 69-77. Doi: <http://dx.doi.org/10.47354/jaes.v3i2.85>

22. Balanaieva O. V. Using mobile applications for studying english by students of legal specialties. *Integration of Education, Science and Business in Modern Environment: Winter Debates: Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Internet Conference* (Dnipro, February 6–7, 2025). Dnipro: FOP Marenichenko V.V., 2025. P. 10–11.

23. Bhatia V. K. Analysing genre: language use in professional settings. London: Longman, 1993. 246 p.

24. Bykonja O. P. The requirements of future lawyers' English phonetic and lexical competences. *Journal of Science. Lyon*. 2020. No. 13. URL: https://www.lyon-science.com/wp-content/uploads/2020/11/Lyon_13.pdf (дата звернення: 07.01.2026)

25. Bykonja O. P., Borysenko I. V., Gruba T. L., Mosenkis I. L., Chystiak D. O. Main Approaches of Business English Teaching to Future Lawyers: A Case Study of Ukrainian Higher Institutions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2020. Vol. 19, No. 6, P. 49-60. URL: <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/2355> (дата звернення: 07.01.2026)

26. Bykonja O. P., Borysenko I. V., Ihnatovych T. Z. Lifelong learning as a part of the stable educational development of European integration/ Modern educational strategies under the influence of the development of the information society and European integration” : Scientific monograph. Riga, Latvia: “Baltija Publishing”, 2024. C. 24–38. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-405-4-2>

27. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1, No. 1. P. 1–47.

28. Civil Cases – The Basics (FindLaw). URL: <http://litigation.findlaw.com/filing-a-lawsuit/civil-cases-the-basics.html> [accessed Jan 10 2026].

29. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment / Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) – Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Council of Europe. 2026. UTR: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

30. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning – European Education Area URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences> [accessed Jan 10 2026].

31. Criminal Trial Overview (FindLaw), URL: <http://criminal.findlaw.com/criminal-procedure/criminal-trial-overview.html> [accessed Jan 10 2026].

32. Daulay E. English for specific purposes in higher education: the role of English Specific Purpose for knowing a goal of student in majoring English. *VISION*. 2023. № 19(1):1. URL: <https://www.researchgate.net/>

publication/372904044_ENGLISH_FOR_SPECIFIC_PURPOSES_IN_HIGHER_EDUCATION_THE_ROLE_OF_ENGLISH_SPECIFIC_PURPOSE_FOR_KNOWING_A_GOAL_OF_STUDENT_IN_MAJORING_ENGLISH
DOI: 10.30829/vis.v19i1.2390 [accessed Jan 10 2026].

33. Douglas D. Assessing Language for Specific Purposes. Cambridge University Press 2000. 311 p.

34. Dudley-Evans T., St John M. J. Developments in English for Specific Purposes. A multidisciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. XV p. 301p.

35. Frost A. English for Legal Professionals (Express Series). Harlow: Pearson Education Limited, 2009. 80 p.

36. Garcia L. Role-play in mediation training: Enhancing pragmatic competence of Spanish law students. *International Journal of Applied Linguistics*, 2018. N. 28(3), P. 401–418. <https://doi.org/10.1111/ijal.12201>

37. García M., Pérez L. Enhancing learner engagement in legal English through digital role-plays. *International Journal of English for Specific Purposes*, 2020. N. 27(2), P. 141–162.

38. Greenblat C. *Designing games and simulations: an illustrated handbook*. SAGE Publications, Newbury Park, 1988. C. 45–72.

39. Grytsyk N. Implementing European standards in the ESP curriculum for students of non-linguistic specialties in Ukrainian universities. *Advanced Education*, 2016. V. (5), P. 4–8. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.60757>

40. Hyland K, Jiang K. Delivering relevance: the emergence of ESP as a discipline. *English for Specific Purposes*. 2021. N. 64. P. 13–25. DOI: 10.1016/j.esp.2021.06.002

41. Hyland K. English for Specific Purposes: What is it and where is it taking us? *ESP Today*. 2022. N. 10 (2). P. 202–220.

42. Khan R. M. I., Radzuan N. R. M., Alkhunaizan A. S., Mustafa G., Khan I. The Efficacy of MALL Instruction in Business English Learning. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 2019. N. 13(08), P. 60–73. <https://doi.org/10.3991/ijim.v13i08.9562> [accessed Jan 11 2026].

43. Krois-Lindner A., Firth M. International Legal English: coursebook. Cambridge : Cambridge University Press, 2011. 320 p.

44. Mansouri M. Ch. Designing a Course for the Teaching of Legal English with Implementing Mobile Applications. *Applied Linguistics*. 2022. V. 6, N. 3. P. 104–118. ISSN: 2588-1566.

45. Manual for Mock Trial (Classroom Law Project). URL: http://www.classroomlaw.org/files/postspages/resources/mock_trials/Mock_Trial_Manual.pdf

46. Mason C. The Lawyer's English Language Coursebook: навч. noci6. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 280 p.

47. Min J. English for Specific Purposes Education in University Contexts: A Research Synthesis. *TESL Reporter*. 53, (1 & 2). P. 59–77.

URL: https://esw.byuh.edu/00000177-8966-d076-ab7f-af765fc10000/4-teslreporter53-12-article3-updated-pdf?utm_source

48. Nhac Th.-H. Enhancing Legal English Skills for Law Students through Simulation-based Activities. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2023. Vol. 22, No. 9, P. 533–549. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.9.29>

49. Nunan D. Task-Based Language Teaching. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004. 222 p.

50. Practical English Language Skills for Lawyers: навчальний посібник з практичної юридичної англійської. London: Routledge, 2020. 214 p.

51. Putting on Mock Trials (American Bar Association). URL: http://www.ocltre.org/aws/OCLE/asset_manager/get_file/131894?ver=9;

52. Salman M., Ganie S., Saleem I. The concept of competence: a thematic review and discussion. *European Journal of Training and Development*. 2020. Vol. 44. P. 717–742.

53. Sayfiyeva K. Modern and interactive methods of teaching legal English. *Current research journal of philological sciences*. 2021. V. 2(12). P. 190–194. DOI: <https://doi.org/10.37547/philological-crjps-02-12-36>

54. Shevchenko Yu. Using Role Play “Mock Trial” as an Innovative Method in Teaching Legal English. Collection of International Scientific Papers “Ukraine-EU. Modern Technology, Business and Law” Slovak Republic-Poland, 19–23 April 2016. Part 2. P. 196–198.

55. Stoika O. Interactive Learning Technologies As A Tool For Optimizing Vocationally Oriented English Teaching In Higher Education Institutions. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2024. № 7 (67). P. 32–37. DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2024.7.5>

Information about the authors:

Shevchenko Yuliia Viktorivna,

Senior Lecturer at the Foreign Philology Department, Chernihiv
Polytechnic National University
95, Shevchenko str., Chernihiv, 14035, Ukraine

Bykonja Oksana Pavlivna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of Foreign Languages,
Penitentiary Academy of Ukraine
34, Goncha str., Chernihiv, 14000, Ukraine

NOTES

NOTES

NOTES

The project was implemented with the support of



The Center for Ukrainian and European Scientific Cooperation is a non-governmental organization, which was established in 2010 with a view to ensuring the development of international science and education in Ukraine by organizing different scientific events for Ukrainian academic community.

The priority guidelines of the Centre for Ukrainian and European Scientific Cooperation

1. International scientific events in the EU

Assistance to Ukrainian scientists in participating in international scientific events that take place within the territory of the EU countries, in particular, participation in academic conferences and internships, elaboration of collective monographs.

2. Scientific analytical research

Implementation of scientific analytical research aimed at studying best practices of higher education establishments, research institutions, and subjects of public administration in the sphere of education and science of the EU countries towards the organization of educational process and scientific activities, as well as the state certification of academic staff.

3. International institutions study visits

The organisation of institutional visits for domestic students, postgraduates, young lecturers and scientists to international and European institutes, government authorities of the European Union countries.

4. International scientific events in Ukraine with the involvement of EU speakers

The organisation of academic conferences, trainings, workshops, and round tables in picturesque Ukrainian cities for domestic scholars with the involvement of leading scholars, coaches, government leaders of domestic and neighbouring EU countries as main speakers.

Contacts:

Head Office of the Center for Ukrainian and European Scientific Cooperation:
88000, Uzhhorod, 25, Mytraka str.
+38 (099) 733 42 54
info@cuesc.org.ua

www.cuesc.org.ua

Izdevniecība “Baltija Publishing”
Avotu iela 8 k-1 - 25, Rīga, LV-1011
E-mail: office@baltijapublishing.lv

Iespiests tipogrāfijā SIA “Izdevniecība “Baltija Publishing”
Parakstīts iespiešanai: 2026. gada 27. marts
Tirāža 150 eks.