ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

**УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Серія 5

Педагогічні науки:
реалії та перспективи

Випуск 105

Видавничий дім
«Гельветика»
2025

УДК 37.013(006)
Н34

ФАХОВЕ ВИДАННЯ
затверджене наказом Міністерства освіти і науки України № 886
від 02.07.2020 р. (додаток 4) *(педагогічні науки, соціальна робота)*
Періодичність – 6 разів на рік
Засновник – Український державний університет імені Михайла Драгоманова
Рік заснування – 2004
У зв'язку зі зміною назви журналу було внесено відповідні зміни до Переліку наукових фахових видань України
(Наказ Міністерства освіти та науки України № 1543 від 20.12.2023 р. (додаток 8)

Національна рада України з питань телебачення і радіомовлення
Витяг з реєстру суб'єктів у сфері медіа-реєстрантів Ідентифікатор медіа R30-01411 (рішення № 932 від 28.09.2023 р.)
Мова видання: українська, англійська, іспанська, італійська, німецька, польська, словацька, угорська, французька, чеська

Науковий журнал включений до міжнародної наукометричної бази
Index Copernicus International (Республіка Польща)

Офіційний сайт видання: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Схвалено рішенням Вченої ради УДУ імені Михайла Драгоманова
(протокол № 13 від 30 травня 2025 року)

Редакційна колегія:

Андрущенко В. П. – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України (голова редакційної ради); *Торбін Г. М.* – доктор фізико-математичних наук, професор (заступник голови редакційної ради); *Вернидуб Р. М.* – доктор філософських наук, професор; *Драпушко Р. Г.* – кандидат філософських наук, професор; *Євтух В. Б.* – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України; *Корець М. С.* – доктор педагогічних наук, професор; *Лавриненко В. Г.* – кандидат історичних наук, професор; *Мацько Л. І.* – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України; *Панченко Л. М.* – кандидат філософських наук, професор; *Шут М. І.* – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

Головний редактор серії:

Слабко В. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти дорослих, Український державний університет імені Михайла Драгоманова.

Редакційна колегія серії:

Биковська О. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри позашкільної освіти, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Борисов В. В.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики навчання, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія; *Гевко І. В.* – доктор педагогічних наук, професор, проректор із навчально-методичної роботи, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; *Захаріна Є. А.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання, Класичний приватний університет; *Дем'яненко Н. М.* – доктор педагогічних наук, професор, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Кононенко А. І.* – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Дунайського фахового коледжу Національного університету «Одеська морська академія»; *Макаренко Л. Л.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних систем і технологій, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Олефіренко Т. О.* – кандидат педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Савенкова Л. В.* – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Наукової бібліотеки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова; *Смирнова І. М.* – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-педагогічної роботи, Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»; *Фаст О. Л.* – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор із науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради; *Хижна О. П.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти (секція «Мистецтво») Мукачівського державного університету; *Занда Е. Рубене* – доктор педагогічних наук, професор, Латвійський університет (Латвія); *Андрушкевич Фабіан* – доктор педагогічних наук, професор, Опольський університет (Польща); *Конрад Яновський* – PhD, ректор, Економіко-гуманітарний університет у Варшаві (Польща); *Мудрецька Ірена* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти, Опольський університет (Польща).

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
Н34 МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА. *Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи.* Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. – Випуск 105. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2025. – 144 с.

УДК 37.013(006)

У статтях розглядаються результати теоретичних досліджень та експериментальної роботи з питань педагогічної науки; розкрито педагогічні, психологічні та соціальні аспекти, які зумовлюють актуалізацію поставленої проблеми й допоможуть її вирішувати на сучасному етапі розвитку освіти.

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

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

© Автори статей, 2025
© Редакційна рада і редакційна колегія серії, 2025

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY

Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Issue 105

HELVETICA
PUBLISHING HOUSE

UDC 37.013(006)
H34

PROFESSIONAL EDITION
by Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No 886
dated 02.07.2020 (annex 4) *(pedagogical sciences, social work)*
6 times a year
Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University
Year of establishment: 2004
In connection with the change of the name of the journal, corresponding changes were made to the List of Scientific and Professional Publications of Ukraine (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1543 of 12/20/2023 (Appendix 8)

Registration in the National Council of Ukraine on Television and Radio Broadcasting
Extract from the register of entities in the field of media registrants. Media identifier R30-01411
(decision No. 932 dated 09/28/2023)

Languages: Ukrainian, English, Spanish, Italian, German, Polish, Slovak, Hungarian, French, Czech

The journal is included in the international scientometric database
Index Copernicus International (the Republic of Poland)

Official web-site: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Approved by the Decision of Academic Council of Dragomanov Ukrainian State University
(Minutes No 13 May 30, 2025)

Editorial board:
Andrushchenko V. P. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine (Head of the Editorial Council); *Torbin H. M.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor (Deputy Head of the Editorial Council); *Vernydub R. M.* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor; *Drapushko R. H.* – Candidate of Philosophical Sciences, Professor; *Yevtukh V. B.* – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAS of Ukraine; *Korets M. S.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; *Lavrynenko V. H.* – Candidate of Historical Sciences, Professor; *Matsko L. I.* – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine; *Panchenko L. M.* – Candidate of Philosophical Sciences, Professor; *Shut M. I.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine.

Chief editor of the series:
Slabko V. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Adult Education, Dragomanov Ukrainian State University.

Editorial board of the series:
Bykovska O. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Extracurricular Education, Dragomanov Ukrainian State University; *Borysov V. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Municipal Institution of Higher Education "Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy" of Zaporizhzhia Regional Council; *Hevko I. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice Rector for Teaching and Guiding, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University; *Zakharina E. A.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theoretical Foundations of Physical and Adaptive Education, Classical Private University; *Demianenko N. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University; *Kononenko A. G.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of Danube Professional College of National University "Odessa Maritime Academy"; *Makarenko L. L.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Information Systems and Technologies, Dragomanov Ukrainian State University; *Olefirenko T. O.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy, Dragomanov Ukrainian State University; *Savenkova L. V.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director, Scientific Library of Dragomanov Ukrainian State University; *Smirnova I. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, Danube Institute of the National University "Odesa Maritime Academy"; *Fast O. L.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Research and Teaching and International Cooperation, Lutsk Pedagogical College of Volyn Regional Council; *Khyzhna O. P.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Preschool and Special Education (Section "Art"), Mukachiv State University; *Zanda E. Rubene* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University of Latvia (Latvia); *Andrushkevych Fabian* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Opole University (Poland); *Konrad Janowski* – PhD, Rector, University of Economics and Humanities in Warsaw (Poland); *Irena Mudretska* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special Education, Opole University (Poland).

NAUKOVYI CHASOPYS DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY. *Series 5. Pedagogical sciences: realias and perspectives.* Collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, Dragomanov Ukrainian State University. – Issue 105. – Kyiv : Publishing House "Helvetica", 2025. – 144 p.

H34

UDC 37.013(006)

The articles deal with the results of theoretical studies and experimental work on pedagogical science; the disclosure of pedagogical, psychological and social aspects that cause actualization of the problem and help it to be solved at the present stage of education development of education.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

ISSN 3083-5682 (Print)
ISSN 3083-5690 (Online)

© Authors of articles, 2025
© Editorial Board and Editorial Council, 2025

УДК 355.23:159.98
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.01

Акрамов Мурод Алішер углі, Гібало О. В., Остапчук Т. С., Слабко В. М.

ІНТЕГРАЦІЯ ШАБЛОНІВ ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БАР'ЄРУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

У статті здійснено наукове обґрунтування доцільності інтеграції шаблонів подолання психологічного бар'єру (ОСД, МДК, КЕВ) у систему військової підготовки. У фокусі дослідження – формування психоемоційної стійкості, бойової ініціативи та здатності військовослужбовців діяти в під час стресу та приймати рішення в умовах невизначеності. Особлива увага приділена значенню цих навичок у контексті сучасної військової педагогіки, яка дедалі більше орієнтується на цілісний розвиток офіцера як носія не лише тактичних знань, а й внутрішньої готовності до саморегуляції, лідерства та морального вибору.

Доведено, що шаблони ОСД, МДК і КЕВ виконують не лише роль адаптаційних механізмів у бойовій ситуації, а й стають основою нової парадигми військової освіти, де психологічна готовність розглядається як бойова компетентність на рівні зі стрільбою чи топографією. Інтеграція цих шаблонів у загальновійськові дисципліни відкриває шлях до створення міждисциплінарної системи підготовки, що дає змогу формувати внутрішньо організовану, стійку до стресу особистість військовослужбовця.

Застосування кейс-методу як дидактичного інструменту дає змогу перенести теоретичні моделі в практичні рефлекси поведінки. Автор підкреслює, що саме така педагогічна трансформація відповідає викликам сучасної гібридної війни, де емоційна зрілість командира часто є вирішальним чинником ефективності підрозділу. Результати дослідження мають не лише наукову, а й прикладну цінність у реформуванні вітчизняної системи військової освіти.

Доведено, що шаблони подолання психологічного бар'єру (ОСД, МДК, КЕВ) виступають універсальним інструментом формування психологічно емоційної стійкості, бойової ініціативи та здатності діяти в умовах невизначеності. Їхня ефективність полягає у простоті структури, внутрішній логіці взаємозв'язку між тілом, емоцією та рішенням, а також у можливості адаптації до широкого спектра ситуацій від бойового зіткнення до моральної дилеми, від втрати вогневої переваги до командного провалу.

Ключові слова: *психологічний бар'єр, військова підготовка, психоемоційна стійкість, шаблони подолання, ОСД (Оцінити – Скоротити – Діяти), МДК (М'язова дія – Думка – Команда), КЕВ (Контроль – Емоція – Відповідальність), бойова ініціатива, війна,міждисциплінарне навчання, військова педагогіка, емоційна зрілість.*

Визнання своїх проблем –
не падіння, а корінь зростання

В умовах сучасної війни, яка характеризується високою динамікою, інформаційною насиченістю, гібридними загрозами й моральними дилемами, ключову роль у забезпеченні боєздатності військових формувань відіграє не лише загальна військова (спеціальна) підготовка, а й психологічна стійкість особового складу. Бойовий досвід Збройних Сил України, зокрема після 2022 року, яскраво продемонстрував: навіть за наявності високотехнологічного озброєння та чітко відпрацьованих бойових алгоритмів, особистісні реакції військовослужбовця на стрес, страх, втрати та невизначеність можуть суттєво вплинути на результат бойової операції. Таким чином, вивчення механізмів подолання психологічних бар'єрів та впровадження відповідних освітніх технологій у військову підготовку стає одним із пріоритетів сучасної військової педагогіки [1, с. 37; 2, с. 112].

Проблематика формування психоемоційної стійкості у бойових умовах активно висвітлюється у працях українських та зарубіжних авторів. Зокрема, у праці Г. М. Андреєвої детально аналізуються механізми міжособистісної взаємодії в умовах групової напруги, що є основою формування бойового духу [1, с. 128–135]. О. Баранчук у своєму дослідженні виокремлює типові фази психоемоційного розпаду у стресових умовах та пропонує моделі відновлення психофізіологічної рівноваги [2, с. 85–89]. Водночас С. В. Іванченко наголошує на необхідності цілеспрямованого формування у військовослужбовців стійких шаблонів дії в умовах екстремального навантаження [3, с. 153–156].

У сучасних підходах до військової освіти актуалізується ідея інтегрування шаблонів подолання психологічного бар'єру, як-от ОСД (Оцінити – Скоротити – Діяти), МДК (М'язова дія – Думка – Команда), КЕВ (Контроль – Емоція – Відповідальність), у навчальні дисципліни тактичного спрямування [4, с. 74; 5, с. 25–27]. Ці шаблони забезпечують трансформацію реакцій на стрес з імпульсивних на контрольовані, підвищують рішучість, формують самонакази, що активують внутрішню ініціативу навіть у ситуаціях невизначеності.

Згідно з положеннями наказу Міністерства оборони України № 170 від 21.05.2019 р., психоемоційна стабільність розглядається як стратегічна умова збереження боєздатності підрозділів, а офіцер-психолог – як ключова ланка у підготовці командирів [5, с. 3–5]. Окрему увагу надає цій темі також документ НАТО STANAG 2451, де визначено базові принципи управління бойовим стресом і механізми впровадження навчання через повторювані сценарії адаптивної поведінки [6, с. 9].

У контексті сучасний війни, що вимагає високого ступеня автономності від кожного командира, інтеграція шаблонів психологічної саморегуляції в освітній процес дає змогу досягти якісно нового рівня тактичного мислення. Як вказує О. Устименко, сучасний офіцер має вміти ухвалювати рішення не лише відповідно до ситуації на полі бою, а й з урахуванням психоемоційного стану себе і підлеглих [7, с. 93–96].

Сучасні бойові дії характеризуються не лише фізичними ризиками, а й потужним психологічним впливом на військовослужбовців. Більшість кризових станів, які виникають у критичних ситуаціях, не пов'язані з відсутністю знань або бойових навичок, а з неспроможністю оперативно прийняти рішення через вплив страху, стресу, втрати самоконтролю чи демотивації [2, с. 112; 4, с. 63]. Навіть підготовлені з технічного й тактичного погляду військові можуть проявити неефективність через емоційний ступор, апатію або втрату ініціативи. Це підтверджує досвід ведення гібридної війни на сході України, де стійкість до бойового стресу часто є вирішальним фактором виживання та успіху підрозділу [7, с. 85]. Саме ці процеси відбуваються і зараз, під час повномасштабної війни.

Попри наявність теоретичного усвідомлення ролі психологічної підготовки, у реальній практиці підготовки командирів вона часто зводиться до ознайомлення з окремими техніками без цілісного включення у навчальні дисципліни. Внаслідок цього курсанти демонструють слабке вміння рефлексувати у стресових обставинах, брати на себе відповідальність у стані невизначеності та ухвалювати рішення попри емоційний тиск [3, с. 153; 5, с. 6].

Особливої актуальності набуває проблема відсутності системного підходу до формування психологічної готовності діяти в бойовій обстановці у межах вивчення тактичних дисциплін. Зазвичай тактика подається через логіку «сценарій – рішення», водночас психологічна реакція залишається поза увагою або розглядається лише на теоретичному рівні. Це зумовлює розбіжність між тактичним мисленням і внутрішньою мобілізацією, яка є необхідною передумовою рішучої дії [1, с. 135; 6, с. 12].

У зв'язку з цим, постає потреба в інтеграції психологічних шаблонів поведінки (ОСД, МДК, КЕВ) у зміст підготовки майбутніх офіцерів, що дає змогу поєднати знання про бойову ситуацію з умінням діяти у стані стресу. Особливо перспективним у цьому контексті є використання кейс-методів як інструментів моделювання бойових і психологічних криз, які дають можливість курсантам тренувати не лише логіку дій, а й психологічну адаптивність [2, с. 158; 4, с. 79; 5, с. 10].

Таким чином, проблема дослідження полягає в необхідності педагогічного обґрунтування й реалізації системи підготовки, яка поєднує тактичне мислення з внутрішніми механізмами саморегуляції та шаблонами подолання психологічного бар'єру. Рішення цієї проблеми потребує міждисциплінарного підходу, що передбачає психологію, тактику, педагогіку та етику військової професії.

Проблематика психологічної стійкості військовослужбовців у бойових умовах активно досліджується як в українській, так і в міжнародній науковій традиції. Особлива увага приділяється вивченню стресових реакцій, механізмів адаптації, моделей саморегуляції та їх застосуванню у військово-освітньому процесі.

У контексті вітчизняної наукової думки, ґрунтовне висвітлення соціально-психологічних аспектів поведінки особистості в умовах групового тиску та кризових ситуацій подано у праці Г. М. Андреєвої, яка аналізує динаміку міжособистісних відносин у малих групах, механізми впливу авторитету й формування реакцій на стресові стимули [1, с. 127–142]. Її дослідження створюють важливу теоретичну основу для аналізу поведінки військового колективу в бойових умовах.

О. Баранчук зосереджується на глибшому розгляді понять «бойова психіка» та «психологія бою», пропонуючи систематизацію факторів, що впливають на адаптацію військовослужбовців до умов бойових дій. Особливу увагу він приділяє феномену емоційної витривалості, а також необхідності попереднього програмування реакцій [2, с. 95–103].

Зі свого боку, С. В. Іванченко вказує на критичну важливість системної психологічної підготовки до дій в екстремальних ситуаціях. Автор виділяє ключові методи впливу на психофізіологічний стан бійця, зокрема дихальні техніки, техніку заземлення, методи самонаказу, а також використання когнітивних шаблонів для стабілізації поведінки [3, с. 147–158].

Міжнародні дослідження, зокрема в межах STANAG 2451 (NATO), наголошують на стратегічному значенні управління бойовим стресом для підтримання ефективності сил у багатонаціональних операціях. Документ описує стандартизовані процедури виявлення, профілактики та подолання стресових реакцій, рекомендуючи навчання за допомогою кейс-сценаріїв та симуляційних тренінгів [6, с. 9–13].

Крім того, у методичних підходах О. Устименка [7, с. 88–91] акцент зроблено на міждисциплінарному підході до формування військового лідерства, що передбачає психологічну стабільність як один із ключових критеріїв ефективності командира.

На рівні державної політики, згідно з Положенням про психологічне забезпечення діяльності ЗСУ [5, с. 4], визначено обов'язковість формування у військовослужбовців психологічної витривалості через організацію тренувань із подолання стресу. Актуальність цієї теми підтверджується публікаціями Центру морально-психологічного забезпечення ЗСУ [3], де окреслено програми розвитку психостійкості та методи її впровадження в освітній процес.

Таким чином, наукова спільнота поступово переходить від суто теоретичного осмислення феномену психологічної стійкості до створення конкретних педагогічних інструментів, серед яких важливу роль відіграють шаблони подолання психологічного бар’єру, інтегровані у військові навчальні дисципліни. Саме в цьому контексті наше дослідження знаходить логічне продовження й практичну реалізацію.

Метою статті є наукове обґрунтування доцільності та ефективності впровадження шаблонів подолання психологічного бар’єру (ОСД-Оцінити-Скоротити-Діяти, МДК:М’язова дія-Думка-Команда, КЕВ –Контроль-Емоція-Відповідальність) у систему професійної підготовки військовослужбовців. Дослідження спрямоване на виявлення педагогічних, методичних і міждисциплінарних засад використання зазначених шаблонів як інструментів формування психоемоційної стійкості, бойової ініціативи, моральної відповідальності та здатності діяти у критичних, стресових та невизначених умовах. Автори прагнуть показати, що ці шаблони мають стати невід’ємною частиною всіх загально навчальних і гуманітарних дисциплін -з метою формування внутрішньо організованої, стійкої до бойового стресу особистості офіцера. У результаті стаття має на меті представити шаблони подолання психологічного бар’єру як універсальний інструмент підготовки військових фахівців, який формує не лише технічну та тактичну компетентність, а й внутрішню готовність діяти у стресових і невизначених обставинах сучасного бою.

Одним із ключових інструментів формування психоемоційної стійкості у військовослужбовців є впровадження шаблонів подолання психологічного бар’єру.

У складній ситуації не шукай ідеалу –
оцінюй, скорочуй, дій!

Одним із найбільш ефективних серед них є шаблон ОСД: Оцінити – Скоротити – Діяти. Він є ментальною структурою, що дає можливість в екстремальних умовах швидко мобілізувати ресурси психіки, ухвалити рішення та перейти до дії, минаючи стан емоційного ступору або паралічу волі, який часто виникає в умовах раптової загрози. Його головна функція – відновити контроль над ситуацією за допомогою короткої внутрішньої інструкції.

Перший етап «Оцінити» передбачає короткий внутрішній моніторинг обстановки: що сталося, де джерело небезпеки, наскільки критична загроза.

Другий етап «Скоротити» вимагає відсіяти зайві варіанти дій та обрати максимум два найпростіші й найреалістичніші. Це дає змогу уникнути так званого «когнітивного перевантаження» стану, коли військовослужбовець втрачає здатність діяти через надмірний аналіз.

Етап «Діяти» потребує негайного переходу до виконання вибраного рішення, навіть якщо воно не ідеальне, але реалізоване. Це відновлює суб’єктність, дає відчуття контролю і стабілізує поведінку.

Шаблон ОСД є універсальним і застосовним у різних умовах від відкритого бою до роботи на блокпосту або спостережного пункту, в критичних ситуаціях під час евакуації поранених, при втраті зв’язку, в момент паніки серед особового складу тощо. Його сила полягає в простоті: він дає можливість не замислюватися довго, а спиратись на підсвідоме «вбудоване» правило. Як зазначає Баранчук, саме такі ментальні автоматизми формують базову бойову готовність особистості діяти під впливом сильного стресу [2, с. 97–98].

З педагогічного погляду, шаблон ОСД інтегрується в навчальний процес через кілька етапів. Спершу його логіка пояснюється здобувачам освіти у рамках занять із військової психології, тактики чи лідерства. Він відпрацьовується в умовах змодельованих критичних ситуацій: раптовий напад, засідка, поранення командира тощо. Курсанти вчаться за лічені секунди оцінювати обстановку, скорочувати варіанти і переходити до дії. Особливу роль відіграє методика рефлексивного розбору: після виконання вправи кожен учасник озвучує, як саме він застосував ОСД і що йому завадило або допомогло. Так формується внутрішній зв’язок між дією і психологічним аналізом.

Крім практичного моделювання, шаблон ОСД активно використовується в кейс-методах розборі реальних або змодельованих бойових ситуацій. Наприклад, у кейсі «Завмер під вогнем» аналізується момент, коли військовослужбовець втратив здатність діяти під обстрілом, розглядається, як застосування ОСД могло б змінити ситуацію. Подібні кейси стимулюють здобувача освіти не лише засвоювати алгоритм, а й осмислювати власні психологічні бар’єри та ресурси.

ОСД також легко використовується в інших військових дисциплінах. У медичній підготовці він допомагає діяти під вогнем, в інженерній – реагувати на мінну загрозу, в основах військового управління – ухвалювати рішення без вказівки. Це відповідає рекомендаціям STANAG 2451 щодо стандартизованих реакцій на бойовий стрес [6, с. 9–13], а також чинній нормативній базі МОУ, яка визначає психологічну стійкість як елемент боєздатності [5, с. 4].

Таким чином, шаблон ОСД є не просто психологічною технікою, а універсальним педагогічним інструментом, що дає змогу формувати ключову компетентність офіцера – здатність діяти у критичній ситуації, коли інші зупиняються. Його ефективність полягає у простоті, повторюваності та глибокій внутрішній логіці, що поєднує мислення, емоції та дію в єдину реакцію. Використання шаблону ОСД у навчальні програми різних військових дисциплін є кроком до створення нової якості військової освіти: цілісної, міждисциплінарної та адаптованої до реалій сучасної війни.

Один короткий рух –
і ти повертаєш собі силу.

Іншим ефективним інструментом подолання психологічного бар'єру в умовах бойового стресу є шаблон МДК (М'язова дія – Думка – Команда). Його головна мета – мобілізувати психіку військовослужбовця через фізичний імпульс, який запускає ланцюг когнітивної активації та ініціативної дії. Цей шаблон особливо ефективний у ситуаціях емоційного «ступору», коли військовослужбовець втрачає здатність мислити або вагається через тиск страху, відповідальності чи інформаційної перевантаженості.

«М'язова дія» – перший етап – передбачає короткий фізичний імпульс, який повертає свідомість до тілесного «тут і тепер»: це може бути вдих, стискання спорядження, короткий рух (наприклад, упор на коліно). Активується вегетативна система й стабілізується фокус уваги.

«Думка» – другий етап – полягає у формуванні внутрішнього самонаказу: коротка установка « – *Я беру командування*!», « – *Дій*!», « – *Тримайся*!». Це створює когнітивну рамку для подальших дій, замінюючи внутрішню хаотичну реакцію цілеспрямованою думкою.

«Команда» – третій етап – передбачає негайний перехід до зовнішньої дії: голосовий наказ підлеглим, жест, координована команда. Це завершує процес повернення контролю від м'яза через думку до дії, створюючи стійкий поведінковий шаблон.

У педагогічному процесі шаблон МДК використовується в рамках симуляційних тренувань, рольових ігор, відпрацювання штурмових дій або нічних навчань, а також при розборі кризових ситуацій (наприклад, умовна втрата командира або поранення підлеглого). Здобувачі освіти навчаються не чекати ідеального рішення, а переходити до активної ролі лідера навіть у стані невизначеності.

Особливістю МДК є його психофізіологічна універсальність: цей шаблон не потребує глибокого аналізу ситуації, а запускається навіть на рівні тілесної звички. Як зазначає Іванченко, тілесна дія може «вивести» військового з емоційної замороженості швидше, ніж вербальні або логічні спроби аналізу. Це дає змогу використовувати МДК навіть у найбільш критичних обставинах під обстрілом, у момент втрати зв'язку чи за необхідності миттєвої реакції [3, с. 147–153].

У навчальних програмах шаблон МДК вже інтегрується в дисципліни військового лідерства, командно-штабні ігри, психологічні тренінги, а також рекомендований до впровадження у військово-інженерну підготовку, де особовий склад має діяти під загрозою мінної небезпеки або в умовах застосування противником СВП. У такий спосіб формується здатність до самостійної ініціативи, яка не блокується страхом або відповідальністю, а активізується ними.

Таким чином, МДК є фундаментальним шаблоном для підготовки командирів. Його ефективність базується на триєдності (тіло, думка, дія), що дає можливість забезпечити мобілізацію навіть в умовах дезорганізації підрозділу або порушення командної структури.

Контроль емоцій –
це не придушення, а трансформація.

Шаблон КЕВ (Контроль – Емоція – Відповідальність) є ключовим елементом у підготовці командирів до ефективних дій у стані високого емоційного тиску. На відміну від шаблонів, орієнтованих на миттєву реакцію (як от ОСД) або мобілізацію дії через тіло (як МДК), КЕВ має лідерсько-рефлексивний характер, що дає змогу стабілізувати себе та особовий склад у критичних морально-психологічних ситуаціях. Йдеться про випадки, коли військовий лідер стикається з внутрішнім конфліктом, провиною, страхом провалу або потребою ухвалити складне етичне рішення.

«Контроль» – перший етап – передбачає внутрішнє фіксування свого психоемоційного стану: чи є перевтома, агресія, розгубленість, страх? Це акт усвідомлення мети визнання наявної емоції без автоматичної реакції. Як зазначає С. В. Іванченко, здатність «зловити» себе в емоції – критичний момент для формування адаптивної поведінки [3, с. 152–153]. Цей крок дає змогу вийти з емоційного автопілоту та перейти до усвідомленого управління.

«Емоція» – другий етап – полягає у прийнятті та регуляції емоційної реакції. Це може бути коротке заземлення (контакт з тілом, опора), техніка квадратного дихання або самонаказ, наприклад: « – *Я відчуваю страх, але він не зупиняє мене*!». Емоція визнається, але не домінує, натомість трансформується у джерело мобілізації. Такий підхід рекомендований у STANAG 2451, де акцент зроблено на емоційному менеджменті як навичці командира [6, с. 11].

«Відповідальність» – передбачає ухвалення рішення або дії на основі лідерської ролі. Командир розуміє: його стан, реакція і слова визначають поведінку підлеглих. Тому, навіть у разі сумнівів чи поразки, він формулює чітку позицію: « – *Це моя помилка. Я беру її на себе*!», « – *Ми діємо за планом Б*», « – *Зараз важлива ваша стабільність, а не моя впевненість*!». Це повертає ініціативу та стабілізує командну взаємодію.

З педагогічного погляду шаблон КЕВ інтегрується у навчальні сценарії з високим емоційним навантаженням, зокрема: ситуації втрати зв'язку з керівництвом, коли курсант мусить діяти самостійно; втрати або поранення побратима, що викликає дилему між обов'язком і співчуттям; тактичної помилки командира, що спричинила осуд або розчарування в підрозділі; емоційного вибуху в групі (паніка, агресія), який необхідно погасити.

Після таких симуляцій важливо проводити рефлексивний розбір, під час якого учасники осмислюють: « – *Який етап КЕВ я застосував*?», « – *Чи вдалося мені відділити емоцію від дії*?», « – *Як я взяв на себе відповідальність*?». Це формує емоційну зрілість, що є основою сучасного військового лідерства.

Міждисциплінарна інтеграція шаблону КЕВ охоплює не лише військову психологію та лідерство, а й всі загально військові та гуманітарні дисципліни. Наприклад, під час роботи з цивільним населенням, розмінування територій або евакуації поранених офіцер зобов’язаний діяти не за емоцією, а відповідально. Це формує не лише дисциплінованого виконавця, а й морального авторитета того, хто може стабілізувати інших через стабільність самого себе.

Таким чином, шаблон КЕВ є не просто механізмом саморегуляції, а педагогічною моделлю формування внутрішньої зрілості майбутнього командира. Його застосування дає змогу зберегти не лише ефективність дій у бойовій обстановці, а й людяність, довіру та бойовий дух, які визначають справжню силу підрозділу в умовах гібридної війни.

Той, хто навчився долати бар’єри в аудиторії –
не зламається в бою

Інтеграція шаблонів подолання психологічного бар’єру в освітній процес неможлива без створення ситуаційної динаміки, яка наближає навчання до реальності бойового досвіду. Одним із найбільш ефективних засобів для цього виступає кейс-метод дидактична модель, яка дає змогу моделювати не лише обстановку, а й внутрішню реакцію особистості на стресову або морально складну ситуацію.

Кейс-метод у військовій освіті має низку переваг: він викликає емоційну залученість, стимулює рефлексію, дає змогу вийти за межі шаблонного мислення і вивести курсанта у простір самостійного прийняття рішень в умовах невизначеності. Це особливо важливо, коли йдеться не лише про ухвалення раціонального рішення, а й про перехід від емоційного блоку до дії, що і є головною метою використання шаблонів ОСД, МДК, КЕВ.

У методичному сенсі кейс будується як симульована ситуація з високим психологічним навантаженням, яка передбачає наявність внутрішнього бар’єру: страх, розгубленість, емоційний конфлікт, втрата ініціативи, сумнів, вина, відповідальність тощо. Завданням курсанта є не лише вирішити тактичне або організаційне завдання, а й усвідомити і подолати власну реакцію, активувавши відповідний шаблон.

Так, у випадках раптової зміни ситуації, наприклад, появи неочікуваної загрози або руйнування плану дій, курсант повинен використати шаблон ОСД (Оцінити – Скоротити – Діяти). Цей шаблон дає можливість перервати когнітивний ступор, швидко оцінити обстановку, звести альтернативи до двох-трьох основних варіантів і миттєво перейти до дії, не застрягаючи у роздумах. У рамках кейсу це досягається через завдання, в якому є ризик втрати часу, де зволікання посилює загрозу. Важливо, що після завершення сценарію проводиться рефлексивний розбір, у якому курсант оцінює, чи вдався йому перехід до дії, чи виникло «зависання», і що могло би допомогти уникнути його. Це дає можливість перенести шаблон із теоретичної моделі у поведінкову реакцію.

Інший тип ситуацій – це «емоційна замороженість», втрата командного фокусу, ступор через відповідальність або тиск. Тут найбільш дієвим є шаблон МДК (М’язова дія – Думка – Команда). У структурі кейсу така ситуація може містити інформаційне перевантаження, втрату зв’язку, критику з боку старшого начальника, очікування наказу в стані невизначеності тощо. Шаблон МДК передбачає активацію через тіло (дихання, рух, заземлення), формування внутрішньої команди « – Я дію!» та перехід до активної фази: озвучення наказу, ініціативної дії, наведення порядку. Курсант навчається відновлювати суб’єктність через фізичний імпульс, це особливо ефективно в умовах інформаційної розгубленості, коли логіка дій ще не сформована, але дія вже потрібна. Методично це досягається через короткі елементи тілесної стабілізації в сценарії, а також через обов’язкову вербалізацію внутрішньої установки (наприклад, письмово « – Я зупинився тому, що...», « – Я активізувався після того, як...»).

У ще складніших кейсах, де йдеться про моральну відповідальність, командирську репутацію, відчуття провини або страх осуду, активується шаблон КЕВ (Контроль – Емоція – Відповідальність). Цей шаблон дає змогу сформувати внутрішню вертикаль дії, яка ґрунтується на емоційній зрілості. У кейсі курсант може зіткнутись із ситуацією провалу операції, помилки, що загрожує підлеглим, або етичною дилемою. Застосування КЕВ передбачає поетапну стабілізацію: спершу усвідомлення емоційного стану, далі його регуляція (наприклад, через дихання, визнання емоції), нарешті відновлення ролі командира через прийняття відповідального рішення. Цей шаблон формує лідерську саморефлексію здатність діяти не тому, що є чітка інструкція, а тому, що вимагає обстановка і відповідальність перед іншими.

Кейс-метод дає моєливість зробити шаблони не абстрактною технікою, а внутрішнім інструментом самозапуску. Це особливо важливо, оскільки в бойових умовах немає часу згадувати «що написано в посібнику» діє лише те, що стало частиною особистої реакції. Завдяки моделюванню ситуаційної непередбачуваності, кейси створюють контекст, у якому шаблон «вмикається» автоматично, або, принаймні, через коротку внутрішню команду.

Крім того, кейс-метод має високу міждисциплінарну адаптивність. Він може застосовуватись у будь-якій дисципліні від тактики до психології, від інженерної підготовки до гуманітарного права. Наприклад, в

інженерній підготовці курсант може моделювати ситуацію розмінування з ризиком для життя, де потрібна миттєва дія без паніки актуалізується ОСД. У курсах із лідерства ситуація втрати авторитету після невдалої дії, тут потрібен КЕВ. У радіозв'язку втрата сигналу й потреба ухвалити рішення автономно працює МДК. Це доводить: шаблони не прив'язані до вузької спеціалізації, вони універсальні, а кейс-метод це «вектор», через який вони адаптуються до реальних функціональних ролей військового.

Важливою частиною кейс-методу є етап постсценарної рефлексії, під час якої відбувається не лише обговорення правильності дій, а й аналіз внутрішніх процесів, які призвели до вибору певного рішення. Саме на цьому етапі курсант вчиться називати свої стан, реакцію, шаблон, а отже, формує свідоме ставлення до несвідомих процесів. Такий підхід відповідає сучасним стандартам військової освіти, орієнтованим не лише на функціональну компетентність, а й на особистісну зрілість офіцера.

Отже, кейс-метод в умовах військової освіти виконує трансформаційну функцію: він дає змогу перевести знання про шаблони з когнітивного рівня у поведінковий, із теоретичної моделі у внутрішню реакцію. Завдяки моделюванню стресових ситуацій, використанню тілесних практик, самонаказів та рефлексії він формує офіцера не лише як тактичного виконавця, а як суб'єкта дії, який здатен керувати собою навіть у найвищій точці тиску.

Психологічна витривалість – це універсальна зброя,
що має бути в кожній дисципліні.

У сучасній військовій освіті більше не є ефективним підхід, за якого психологічна підготовка розглядається як окрема дисципліна, відірвана від інших напрямів бойового навчання. Бойовий досвід останнього десятиліття переконливо доводить: психоемоційна стійкість є базовою бойовою компетентністю, такою ж необхідною, як влучність стрільби чи знання тактики. Як вказує С. В. Іванченко, саме здатність діяти у стані стресу є визначальною умовою виживання й ефективності на полі бою [3, с. 154]. Відповідно, шаблони подолання психологічного бар'єру ОСД, МДК, КЕВ мають бути інтегровані в усі дисципліни підготовки, а не залишатися в межах лише психологічних тренінгів чи факультативів.

У межах «Тактичної підготовки» шаблони впроваджуються у сценарії, які передбачають раптову зміну обстановки, загрозу життю, інформаційний вакуум. Наприклад, у випадках флангового удару противника або втрати командира підрозділу, курсант повинен активувати шаблон ОСД – швидко оцінити ситуацію, обрати одну з найпростіших форм дії й реалізувати її [4, с. 62]. Як наголошує О. Баранчук, саме спрощення вибору в умовах стресу дає можливість уникнути паралічу волі [2, с. 97]. У цьому випадку шаблон не просто вивчається, а вшивається в алгоритм «тактичного мислення», стає частиною бойового сценарію.

Під час проведення занять з «Основ Військового Управління» особливу роль відіграє шаблон КЕВ, який дає змогу командирові зберігати лідерську позицію в умовах емоційного тиску, відповідальності, страху провалу [7, с. 88–90]. Підготовка у форматі командно-штабних ігор дає змогу створити ситуації, де рішення потрібно ухвалити не за наказом згори, а за власною ініціативою, на основі моральної та психологічної зрілості. Саме така поведінка формує у командира усвідомлення своєї впливової ролі та необхідність бути опорою для підлеглих.

В інженерній діяльності військовослужбовці регулярно мають справу з ризиком вибухів, складними технічними системами, стресогенними умовами, що вимагає не лише точності, а й здатності діяти попри страх. У цьому контексті важливим є застосування шаблону МДК: м'язова дія допомагає подолати тілесне заціпеніння, самонаказ активізує думку, команда – ініціює відповідальну дію [3, с. 157]. Як вказує Центр морально-психологічного забезпечення ЗСУ, тілесна активація ефективний засіб виведення особи зі стану «психологічного замирання» [3, онлайн].

У ситуаціях надання домедичнох допомоги під вогнем чи евакуації поранених шаблони ОСД і МДК дають можливість діяти швидко, чітко й без емоційного зупинення. Стандарти НАТО (STANAG 2451) вказують на необхідність навчання військового медперсоналу реагувати за допомогою стандартних психологічних алгоритмів, які запускаються у момент критичного навантаження [6, с. 11–13]. У цьому випадку шаблони перетворюються на поведінкові рефлекси, що дають змогу приймати рішення навіть у стані фізичної втоми чи шоку.

У курсах військового лідерства особливого значення набуває формування внутрішнього «ядра офіцера», здатного утримувати стійкість не лише у фізичному, а й моральному вимірі. Як зазначає О. Устименко, офіцер у гібридній війні має приймати рішення не лише на підставі обстановки, а й з урахуванням психоемоційного стану підлеглих та власної ролі у стабілізації підрозділу [7, с. 93–94]. У таких ситуаціях шаблон КЕВ є незамінним: він формує здатність контролювати емоцію й брати відповідальність у ситуаціях, де сумнів або страх є природною реакцією.

Шаблони також мають застосування в дисциплінах гуманітарного спрямування. Вони слугують інструментами внутрішньої моральної стабілізації в ситуаціях, які не мають чітких "тактичних" рішень: допомога цивільному населенню, розмежування етичних і правових категорій, збереження бойового духу в умовах людських втрат. Як підкреслює Г. М. Андреєва, психологічна стійкість у групі формується не лише через інструкції, а через емоційне лідерство [1, с. 137].

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що шаблони подолання психологічного бар’єру (ОСД, МДК, КЕВ) виступають універсальним інструментом формування психологічно емоційної стійкості, бойової ініціативи та здатності діяти в умовах невизначеності. Їхня ефективність полягає у простоті структури, внутрішній логіці взаємозв’язку між тілом, емоцією та рішенням, а також у можливості адаптації до широкого спектра ситуацій від бойового зіткнення до моральної дилеми, від втрати вогневої переваги до командного провалу.

Запропонований у статті підхід доводить доцільність міждисциплінарної інтеграції шаблонів у всі основні напрямки військової освіти. Завдяки цьому можливо не лише пояснити курсантам, як поводитися в умовах стресу, а й сформувати у них автоматизовану, стійку реакцію, яка забезпечує дію замість паралічу, ініціативу замість страху, відповідальність замість відсторонення. Особливої ефективності в реалізації цього підходу набуває кейс-метод, який дає змогу створити умови, наближені до реальних психологічних викликів сучасної війни.

Інтеграція шаблонів у загальновійськові та гуманітарні дисципліни, психологічну і лідерську підготовку дає змогу подолати розбіжність між професійною компетентністю та внутрішньою готовністю діяти. Такий підхід формує не лише технічно грамотного військовослужбовця, а й психологічно організовану, відповідальну, стабільну особистість, здатну керувати собою та впливати на інших у найбільш критичних умовах.

Таким чином, шаблони ОСД, МДК, КЕВ варто розглядати не як допоміжні психотехніки, а як ключові компоненти сучасної військової підготовки, що поєднують тактичне мислення, психологічну саморегуляцію й етичну відповідальність. Їхнє системне впровадження в освітній процес є важливим кроком до формування офіцера нового покоління – свідомого, рішучого, стійкого й здатного діяти тоді, коли інші зупиняються.

У процесі дослідження було виявлено значний потенціал подальшого розвитку теми впровадження шаблонів подолання психологічного бар’єру в систему військової освіти.

По-перше, актуальним напрямом є поглиблене емпіричне вивчення ефективності шаблонів ОСД, МДК, КЕВ у різних категорій військовослужбовців солдатів, сержантського складу, офіцерів та військовослужбовці запасу. Системне порівняння рівня психоемоційної стабільності до і після навчання із застосуванням цих моделей дасть змогу обґрунтувати науково-методичну цінність запропонованого підходу.

По-друге, перспективним є розширення форм та методів інтеграції шаблонів у навчальний процес. Зокрема, йдеться про впровадження тренінгів на базі віртуальної реальності (VR), симуляторів бойових ситуацій із психологічними тригерами, а також створення модулів психологічної готовності у кожній дисципліні. Це дасть змогу здійснювати не лише фронтальне ознайомлення з шаблонами, а й персоналізовану корекцію психоемоційної поведінки курсантів на основі реакцій у штучно змодельованому середовищі.

По-третє, тематика потребує розвитку в сфері підготовки інструкторів і викладачів, які здатні грамотно застосовувати шаблони в освітньому процесі. Це передбачає створення спеціалізованих курсів підвищення кваліфікації, методичних рекомендацій і внутрішніх стандартів освітнього процесу у військових навчальних закладах, орієнтованих на комплексну інтеграцію психологічної стабілізації в усі рівні підготовки.

Окремим напрямом розвитку теми є адаптація шаблонів для миротворчих місій, територіальної оборони та кризових цивільних ситуацій. З огляду на зростання ролі гібридних і військових загроз, використання шаблонів як інструментів саморегуляції може бути ефективним не лише у бойових підрозділах, а й у підрозділах МВС, ДСНС, медичних формуваннях, де діють в умовах загрози, але не завжди мають повноцінну бойову підготовку.

Крім того, доцільним є міжнародне порівняльне дослідження шаблонів психологічної дії, у межах якого можна зіставити національні підходи ЗСУ з підготовкою країн НАТО, які також впроваджують протоколи психологічної стійкості в межах бойових стандартів (зокрема STANAG 2451). Це дасть змогу сформувати єдину адаптивну модель, що враховує як національний бойовий досвід, так і міжнародні напрацювання у сфері військової психології.

Таким чином, тема інтеграції шаблонів подолання психологічного бар’єру у військову підготовку має широкий потенціал практичного, методичного та наукового розвитку, що охоплює як індивідуальну психопідготовку, так і стратегічне реформування освітніх процесів у Збройних Силах України. У майбутньому ці шаблони можуть стати стандартом формування внутрішньої стійкості, що доповнює класичні бойові компетентності та відповідає викликам сучасної війни.

Використана література:

1. Андреєва Г. М. Соціальна психологія : підручник. Київ : Либідь, 2020. 448 с.
2. Баранчук О. Психологія бою: психічна адаптація та стійкість військовослужбовця. Львів : Видавництво ЛНУ, 2019. 312 с.
3. Іванченко С. В. Психологічна підготовка військовослужбовців до дій в екстремальних умовах : навч. посіб. Харків : ХУПС, 2021. 275 с.
4. Гребенюк С. Психологічні аспекти бойового стресу. Київ : НаУКМА, 2018. 198 с.
5. Положення про психологічне забезпечення діяльності Збройних Сил України : затв. наказом МОУ № 170 від 21.05.2019 р.
6. NATO STANAG 2451 : Combat Stress Reaction. Prevention and Management, Brussels, NATO Standardization Office, 2016.
7. Устименко О. Військове лідерство в умовах гібридної війни: методичні підходи. Одеса : ОВА, 2022. 164 с.
8. Міністерство оборони України. Психологічне забезпечення бойової діяльності ЗСУ. URL: https://www.mil.gov.ua/

9. NATO Standardization Office. Combat Stress Reaction. Prevention and Management (STANAG 2451). URL: https://nso.nato.int
10. Центр морально-психологічного забезпечення ЗСУ. Методики тренування психостійкості. URL: https://pscenter.mil.gov.ua
11. Державна служба якості освіти України. Методичні рекомендації щодо інтеграції психологічної підготовки у ЗВО. URL: https://sqe.gov.ua
12. Військова психологія в умовах бойових дій: аналітика та кейси. УЦПД. URL: https://ucipr.org.ua/

References:

1. Andreieva H. M. (2020). Sotsialna psykholohiia [Social psychology] : pidruchnyk. Kyiv : Lybid. 448 s. [in Ukrainian].
2. Baranchuk O. (2019). Psykholohiia boiu: psykhichna adaptatsiia ta stiikist viiskovosluzhbovtsia [Combat psychology: mental adaptation and resilience of a soldier]. Lviv : Vydavnytstvo LNU. 312 s. [in Ukrainian].
3. Ivanchenko S. V. (2021). Psykholohichna pidhotovka viiskovosluzhbovtsiv do dii v ekstremalnykh umovakh [Psychological preparation of military personnel for operations in extreme conditions] : navch. posib. Kharkiv : KhUPS. 275 s. [in Ukrainian].
4. Hrebeniuk S. (2018). Psykholohichni aspekty boiovoho stresu [Psychological aspects of combat stress]. Kyiv : NaUKMA. 198 s. [in Ukrainian].
5. Polozhennia pro psykholohichne zabezpechennia diialnosti Zbroinykh Syl Ukrainy [Regulations on psychological support for the activities of the Armed Forces of Ukraine] : zatv. nakazom MOU № 170 vid 21.05.2019 r. [in Ukrainian].
6. NATO STANAG 2451 (2016) : Combat Stress Reaction. Prevention and Management, Brussels, NATO Standardization Office
7. Ustymenko O. (2022). Viiskove liderstvo v umovakh hibrydnoi viiny [Military leadership in hybrid warfare] : metodychni pidkhody. Odesa : OVA. 164 s. [in Ukrainian].
8. Ministerstvo oborony Ukrainy. Psykholohichne zabezpechennia boiovoi diialnosti ZSU [Ministry of Defense of Ukraine. Psychological support of combat activities of the Armed Forces of Ukraine]. URL: https://www.mil.gov.ua/ [in Ukrainian].
9. NATO Standardization Office. Combat Stress Reaction. Prevention and Management (STANAG 2451). URL: https://nso.nato.int
10. Tsentr moralno-psykholohichnoho zabezpechennia ZSU. Metodyky trenuvannia psykhostiikosti. [Center for Moral and Psychological Support of the Armed Forces of Ukraine. Methods of training in mental resilience.]. URL: https://pscenter.mil.gov.ua [in Ukrainian].
11. Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy. Metodychni rekomendatsii shchodo intehratsii psykholohichnoi pidhotovky u ZVO. URL: https://sqe.gov.ua [State Education Quality Service of Ukraine. Methodological recommendations on the integration of psychological training in higher education institutions] [in Ukrainian].
12. Viiskova psykholohiia v umovakh boiovykh dii: analityka ta keisy [Military psychology in combat conditions: analytics and cases]. UTsPD. URL: https://ucipr.org.ua/ [in Ukrainian].

M. Akramov, T. Ostapchuk, O. Hibalo. Integration of Psychological Barrier Overcoming Templates in the Training of Future Officers.

The article provides a scientific rationale for the integration of psychological barrier overcoming templates (OSD, MDC, KEV) into the military training system. The study focuses on the development of psycho-emotional resilience, combat initiative, and the ability of servicemen to act under stress and make decisions in conditions of uncertainty. Special attention is paid to the significance of these skills in the context of modern military pedagogy, which increasingly emphasizes the holistic development of an officer – not only as a bearer of tactical knowledge but also as an individual capable of self-regulation, leadership, and moral decision-making.

The authors argue that the OSD, MDC, and KEV templates serve not only as adaptive mechanisms in combat situations but also form the basis of a new paradigm in military education, where psychological readiness is treated as a combat competency on par with marksmanship or topography. Integrating these templates into general military disciplines paves the way for the creation of an interdisciplinary training system that fosters a self-organized, stress-resilient military personality.

The use of the case method as a didactic tool enables the transformation of theoretical models into practical behavioral reflexes. The author emphasizes that such pedagogical transformation responds to the challenges of modern hybrid warfare, where the emotional maturity of a commander often becomes a decisive factor in unit effectiveness. The research results have not only academic but also practical value in reforming the national military education system.

The article proves that the templates for overcoming the psychological barrier (OSD, MDK, KEV) act as a universal tool for forming psychological and emotional resilience, combat initiative and the ability to act in conditions of uncertainty. Their effectiveness lies in the simplicity of the structure, the internal logic of the relationship between the body, emotion and decision, as well as in the ability to adapt to a wide range of situations from combat to moral dilemma, from loss of fire superiority to command failure.

Key words: *Psychological barrier, military training, psycho-emotional resilience, coping patterns, ERT (Evaluate – Reduce – Take Action), MAT (Muscle Action – Thought – Command), CER (Control – Emotion – Responsibility), combat initiative, war, interdisciplinary training, military pedagogy, emotional maturity.*

УДК 373.5.016:53(043.3)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.02

Афанасьєв В. В.

НАУКОВИЙ СВІТОГЛЯД ШКОЛЯРА ЯК ІНТЕГРАЛЬНЕ ОСОБИСТІСНЕ УТВОРЕННЯ ТА ПРОБЛЕМИ ЙОГО ФОРМУВАННЯ

У статті розглянуто основні підходи до трактування понять «світогляд», «науковий світогляд», «наукова картина світу» та «фізична картини світу». Єдиного погляду на визначення цих термінів немає. З’ясовано, що більшість учених вважають світогляд системою знань особистості, на основі яких формуються погляди, переконання, цінності, ідеали та загальні уявлення про наукову картину світу. Розглянуто науковий світогляд в аксеологічному та моральному контекстах та як унікальну форму свідомості. Інтегральність наукового світогляду учнів пояснюється індивідуальністю та системністю мислення, тісними міжпредметними зв’язками та сформованими уявленнями про наукову картину світу. Виділяють міфологічний, релігійний, філософський та науковий світогляди. Саме заклади загальної середньої освіти є осередком формування наукової картини світу підростаючого покоління. Важливе значення має створення належних педагогічних умов, що сприяють всебічному розвитку особистості і формуванню ключових компетентностей як передумови усвідомлення та осмислення основ наукової картини світу. У ході освітнього процесу учні здобувають знання, досвід продуктивної діяльності, формують та корегують власні переконання й принципи у відповідності до поставленої мети. Тому важливо визначити та конкретизувати основні шляхи формування наукового світогляду учнів. Адже методична основа формування наукового світогляду в освітньому процесі, включає такі складники: цільовий, змістовний, процесуальний, діагностичний та оцінювальний. Кожен визначений аспект потребує прояву педагогічної майстерності, професійної наполегливості, системної та ефективної організації роботи учнів на уроках та в позаурочний час. Сформованість наукового світогляду залежить від взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Ключові слова: *світогляд особистості,науковий світогляд, наукова картина світу, фізична картина світу, структура світогляду.*

Формування наукового світогляду учнів є складним педагогічним процесом, який вимагає системності та злагодженості в роботі всіх суб’єктів освітньої діяльності. Тому для дослідження особливостей формування наукового світогляду важливо визначити сутність та зміст цього поняття, окреслити найбільш суттєві проблеми, які виникають в процесі його формування. Доцільно розглянути структуру світогляду, його функції та розробити методичну концепцію формування наукового світогляду учнів. Дослідження змісту поняття «світогляд» дозволяє більш широко розглянути специфіку формування наукового світогляду.

Мета статті – розглянути сутність, структуру наукового світогляду та визначити особливості його формування в закладах освіти.

Сформованість в особистості системи поглядів на об’єктивну дійсність визначається рівнем здобуття наукових знань, формуванням філософських, наукових, моральних, естетичних поглядів і переконань. Світогляд можна розглядати як результат сукупної діяльності свідомості. Синтезуюча здатність когнітивних функцій людини виступає у вигляді динамічної основи світогляду. Відповідно стала картина світу перетворюється на пізнавальну діяльність, що функціонує на чуттєво екзистенційній основі. Світогляд формується в результаті інтелектуальних змін, які виникають в свідомості внаслідок здобуття знань.

Поняття світогляду викликає інтерес науковців у галузі природничих наук загалом та методиці вивчення фізики зокрема, які розглядають зазначені поняття з різних позицій (табл. 1).

Внаслідок аналізу думок вчених щодо трактування світогляду, прослідковується два спрямування: одні дослідники розглядають погляди та переконання як рівнозначні поняття, а інші вважають, що переконання формуються на основі поглядів. Достовірні знання розглядаються як сформовані погляди людини, на основі яких виникають переконання та створюється основа для формування світогляду.

Світогляд є складним інтегральним поняттям, яке може розглядатися з філософської, психологічної, педагогічної та інших точок зору. З психологічної точки зору як система раціональних та конструктивних поглядів людини на світ. Педагогічна інтерпретація зводиться до трактування світогляду як узагальненого знання про світ та людину. З філософської позиції світогляд виступає системою генералізованих, ціннісних особистісних уявлень індивіда про властивості, закономірності об’єктів і явищ дійсності та місце людини в ній. Отже, узагальнена схема сучасного світогляду учнів може мати такий вигляд, як на рис. 1.

Знання та компетентності – здобуваються і формуються в процесі освітньої діяльності; погляди та принципи – чіткі позиції людини в процесі прийняття рішень, у діяльності; моральні цінності – визначають спрямованість особистості; емоційно-чуттєва складова – емоційний інтелект, почуття та емоції, що зумовлюють самосприйняття та відношення до навколишнього світу; практична діяльність – вираженість

Таблиця 1

Аналіз поглядів науковців на визначення сутності поняття «світогляду»

Джерело/автор	Сутність світогляду та його структура
Великий тлумачний словник	Система поглядів на життя, природу і суспільство.
Український педагогічний словник Гончаренко С. У.	Форма суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає і сприймає своє місце й призначення в ньому [4, с. 299].
Філософський енциклопедичний словник	Самовизначення особистості щодо її місця в світі та взаємовідносин з ним; духовно-практичне утворення, що базується на співвіднесенні наявного, сущого та уявного, бажаного, належного, синтез досвіду, знання, переконання, що орієнтовані на ідеали. Форма і спосіб сприйняття людиною світу через потреби розвитку особистості [8, с. 569].
Атаманчук П. С., Атаманчук В. П.	Цілісна система принципів, знань, ідеалів, цінностей, надій та вірувань [1, с. 433–445].
Благодаренко Л. Ю.	Поєднання системи знань і системи діяльності [11, с. 65].
Растьогін М. Ю.	Система поглядів на світ та роль людини в ньому, її місце [5, с. 6–7].
Школа О. В.	Наукове мислення, філософське осмислення фізичних процесів, законів та теорій [10, с. 108].

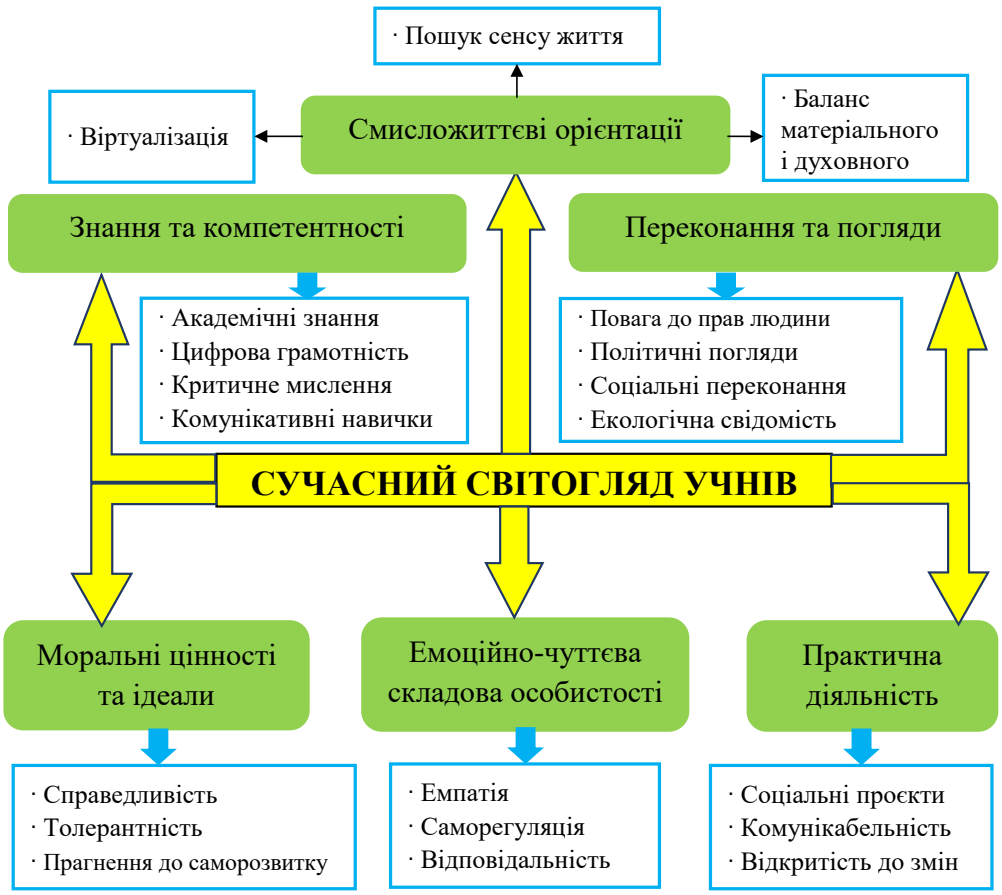

Рис. 1. Узагальнена схема сучасного світогляду учнів

сформованих структурних елементів світогляду через поведінку; смисложиттєві орієнтації – пошук балансу в житті.

Структурні компоненти світогляду: досвід, знання, мета, цінності, принципи. Формування світогляду в учнів має свою специфіку, оскільки для молодої людини без життєвого досвіду досить важко зорієнтуватися, усвідомити сенс свого буття через духовність та філософську світоглядну культуру. У процесі формування світогляду кристалізується людська індивідуальність. Світогляд є формою суспільної самосвідомості особистості, завдяки якій вона сприймає світ, навколишню дійсність та визначає своє місце в ньому. Внаслідок проведеного аналізу можна визначити показники сформованості світогляду (рис. 2):

– когнітивно-знаннєвий (якість здобутих знань та вміння ними оперувати, набір ключових компетентностей учнів, рівень мислення);

– ціннісно-орієнтаційний (моральні принципи гуманізм та соціальна відповідальність);
– емоційно-вольовий (рівень сформованості емоційного інтелекту, вольових якостей особистості);
– поведінковий (відповідність дій сформованим світоглядним переконанням, ступінь соціальної активності та рівень саморозвитку);
– мотиваційний (спрямованість та ініціювання діяльності, підтримання пізнавальної активності та інтересу, розвиток прагнення до пізнання);
– практичний (цілеспрямована діяльність із застосуванням здобутих знань, втілення компетентнісного підходу шляхом відпрацювання вмінь та навичок на основі засвоєних знань).

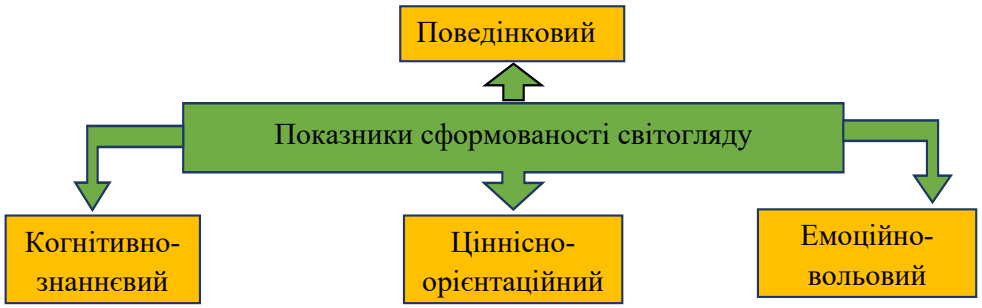

Рис. 2. Показники сформованості світогляду

Основне завдання закладів загальної середньої освіти у формуванні наукового світогляду учнів – це створення педагогічних умов для трансформації предметних знань, що лежать в основі наукової картини світу, в особистісні погляди і переконання. Розрізняють науковий, релігійний та побутовий світогляди. Формування наукового світогляду відбувається на основі засвоєння фундаментальних наукових теорій.

Український науковець В. І. Шинкарук виділяє міфологічний, релігійний, естетичний, науковий світогляди та визначає його зміст як специфічну форму свідомості особистості. Вчений зазначає, що світогляд є формою суспільної самосвідомості особистості та способом духовно-практичного пізнання світу [9].

Науковий світогляд ґрунтується на знаннях і є сучасним етапом розвитку філософського світогляду та становить фундамент для формування наукової картини світу. В наукових працях вчених висвітлено різні підходи до пояснення змісту й сутності наукового світогляду (таблиця 2).

Таблиця 2

Аналіз поглядів науковців на трактування сутності поняття «науковий світогляд»

Прізвища науковців	Науковий світогляд
Короткий словник термінів з педагогіки	Цілісна система наукових, філософських, політичних, моральних, правових, естетичних понять, поглядів, перевиконань і почуттів, які визначають ставлення людини до навколишньої дійсності й до самої себе.
Бургун І. В.	Трансформація знань у погляди і переконання учнів, які покладено в основу наукової картини світу [2, с. 9–10].
Пруткий О. С.	Система сформованих поглядів, стилю мислення, світорозуміння й світосприйняття наукових знань, емоційно-ціннісне ставлення до їх використання.
Семенишена Р. В.	Форма суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює, оцінює світ, визначає своє місце у ньому [6].

Фактично вчені пояснюють науковий світогляд як системне поняття, синергію мислення, світосприйняття та способів пізнання навколишнього світу, усвідомлення місця особистості в ньому. В українському педагогічному словнику С. У. Гончаренка [4] науковість освітнього процесу визначається як дидактичний принцип, що сприяє формуванню наукової картини світу.

В основі цього принципу покладено об’єктивну закономірність: наукова картина світу є наслідком здобуття та засвоєння наукових знань про світ і вона сформована на основі системи знань про природу, суспільство та психіку людини. Отже, науковий світогляд особистості є системою поглядів і переконань, сформованим особливим індивідуальним стилем мислення, світосприйняття та світорозуміння наукових знань як частини суспільного досвіду, свідомого емоційно-ціннісного ставлення до їх застосування та осмислення соціокультурних явищ. Тобто науковий світогляд учня – це комплексна система уявлень, знань, переконань, цінностей, способів мислення, вчинків та практичних дій, що формуються на основі наукового пізнання світу.

Виділяють наступні основні шляхи формування наукового світогляду в учнів (рис. 3):

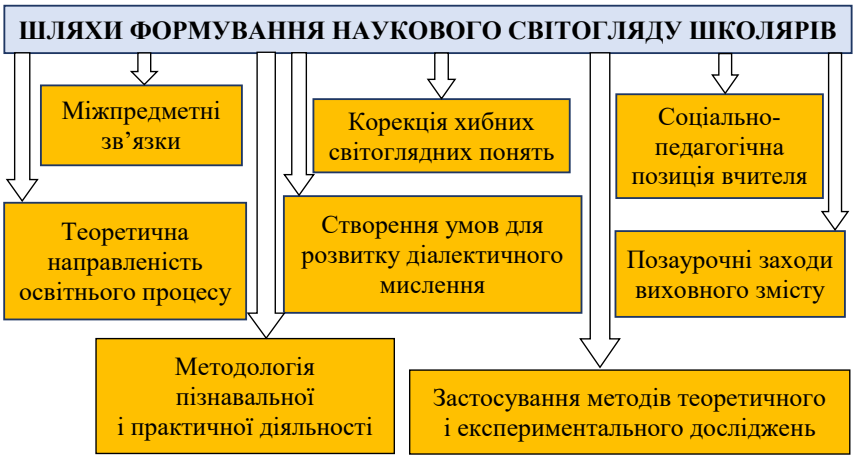

Рис. 3 Основні шляхи формування наукового світогляду в учнів

Квінтесенцією формування наукового світогляду, завдяки здобутим знанням та виникненню переконань і цінностей, є наукова картина світу. Аналіз наукових праць В. О. Сухомлинського свідчить про необхідність формування цілісного уявлення про наукову картину світу в школярів. Особливе значення він надавав формуванню інтелектуальних вмінь, розвитку психофізіологічних та психологічних основ сприйняття, мислення, розвитку когнітивних функцій загалом [7, с. 33–34].

У педагогічній спадщині К. Д. Ушинського наукова картина світу трактується як впорядкована та багаторівнева система поглядів людини на навколишній світ, переконань, відношення до об'єктивної дійсності, ціннісні орієнтири, мотиви, ідеали тощо. Вчений вважав, що формування наукової картини світу в школяра можливе тоді, коли навчання відбувається рідною мовою з вивченням історії, традицій та релігії свого народу.

Неоднозначні підходи вчених до тлумачення поняття «наукова картина світу» висвітлено в таблиці 3.

Таблиця 3

Порівняння підходів до трактування поняття «наукова картина світу»

Автор/джерело	Наукова картина світу
Український педагогічний словник	Наслідок засвоєння наукових знань про світ, може бути сформована лише на основі системи наукових знань про природу, суспільство і психіку людини [4, с. 228].
Філософський енциклопедичний словник	Форма світоглядного подання об'єктивної реальності в суспільній свідомості, образ практично освоєної дійсності, узагальнений образ соціального середовища, створений в процесі практичної діяльності людини [8, с. 271].
Гончаренко С. У.	Результат здобуття та засвоєння наукових знань про світ (природу, суспільство та психіку людини) [3].
Ушинський К. Д.	Впорядкована, багаторівнева система поглядів людини на світ.

Отже, можна сказати, що наукова картина світу – це узагальнене та систематизоване усвідомлення дійсності на основі здобутих комплексних знань, уявлень, переконань, цінностей, мислення, практичної діяльності, що ґрунтуються на наукових фактах та принципах, фундаментальних законах та сформульованих науково обґрунтованих висновках.

Вивчення природничих дисциплін становить основу для усвідомлення сутності наукової картини світу, яку доповнює здобуття знань про закономірності суспільного розвитку під час опанування предметів суспільного циклу. Феномен світогляду в тому, що він інтегрує найрізноманітніший пізнавальний матеріал, накопичений у природничих і гуманітарних науках в конгломераті з осмисленим людським життєвим, буденним досвідом та релігійними переживаннями. Однак, саме фізика синтезу цілісне уявлення про світ, знання, навички в процесі освітньої діяльності, а також розвиває логічне мислення та уявлення, які й формують науковий світогляд.

Фізична картина світу – це фізична модель природи, яка базується на фундаментальних фізичних і філософських ідеях, найбільш загальних поняттях, фізичних законах і теоріях, принципах і методах пізнання, які відповідають конкретному історичному етапу розвитку фізики [8].

Під час формування в учнів уявлень про фізичну картину світу, як фундаментальної складової загальної наукової картини світу, важливо дотримуватись дедуктивного підходу, який охоплює три ключових етапи: засвоєння світоглядних знань, їх конкретизації на змісті навчального матеріалу з фізики, узагальнення здобутих знань та сформованих вмінь.

Висновки. Проаналізовано різні погляди вчених на поняття наукова картина світу, світогляд, науковий світогляд та фізична картина світу й встановлено, що окреслені дефініції мають глибокий філософський зміст та не мають єдиного підходу до їх трактування.

На основі проведеного аналізу науково-методичних джерел запропонована авторська структура світогляду, що включає такі компоненти: когнітивно-знаннєвий, ціннісно-орієнтаційний, емоційно-вольовий та поведінковий, мотиваційний, практичний.

Досягнення високого рівня сформованості наукового світогляду школяра можливе завдяки системній взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Тому в подальших дослідженнях важливо зосередити увагу на основних шляхах формування наукового світогляду з урахуванням сучасного змісту освіти, компетентнісного підходу та гуманістичної спрямованості, рівня інформатизації освітнього процесу та психолого-вікових особливостей учнів основної та старшої школи.

Використана література:

1. Атаманчук П. С., Атаманчук В. П. Моделювання інтелектуальних і світоглядних якостей індивіда в умовах пріоритетності природничо-наукової системи освіти. *Наукові інновації та передові технології.* 2023. № 5 (19). С. 433–445. URL: https://surl.lt/yjnkuh
2. Бургун І. В. Формування наукового світогляду учнів основної школи у навчанні фізики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 20 с. URL: https://surl.li/lslrvj
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : «Либідь», 1997. 336 с. URL: https://salo.li/28925b4
4. Гончаренко С. У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики : посібник для вчителя. Київ : Рад. школа, 1990. 208 с.
5. Растьогін М. Ю. Формування уявлень фізичної картини світу в учнів основної школи у процесі навчання фізики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Кіровоград, 2011. 22 с. URL: surl.li/efvvng
6. Семенишена Р. В. Формування наукового світогляду старшокласників у процесі вивчення фізики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 20 с. URL: surl.li/fpxtid
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа. Т. 3. 1977. 670 с.
8. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди; [редкол.: В. І. Шинкарук та ін.]. Київ : Абрис, 2002. VI, 742 с. URL: https://surl.li/tvreqz
9. Шинкарук В. І. Світогляд і духовна культура: питання історичного генезису. *Філософська думка*. 2005. № 2. С. 27–37.
10. Школа О. В. Еволюція фізичної картини світу в курсі теоретичної фізики. *Збірник наукових праць Херсонського держ. ун-ту. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 66. С. 107–114. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_66_20
11. Благодаренко Л. Ю. Теоретико-методичні засади навчання фізики в основній школі : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. 427 с.

References:

1. Atamanchuk P. S., Atamanchuk V. P. (2023) Modeliuvannia intelektualnykh i svitohliadnykh yakostei indyvida v umovakh priorytetnosti pryrodnycho-naukovoi systemy osvity. [Modeling of intellectual and worldview qualities of an individual in the context of the priority of the natural science education system]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*. № 5 (19). S. 433–445. URL: https://surl.lt/yjnkuh [in Ukrainian].
2. Burhun I. V. (2002) Formuvannia naukovoho svitohliadu uchniv osnovnoi shkoly u navchanni fizyky [Formation of the scientific worldview of primary school students in teaching physics] : avtoref. dys... kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv. 20 s. URL: https://surl.li/lslrvj [in Ukrainian].
3. Honcharenko S. U. (1990) Formuvannia naukovoho svitohliadu uchniv pid chas vyvchennia fizyky [Formation of students’ scientific outlook in the study of physics] : posibnyk dlia vchytelia. Kyiv : Rad. shkola. 208 s. [in Ukrainian].
4. Honcharenko S. U. (1997) Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : “Lybid”, 336 s. URL: https://salo.li/28925b4 [in Ukrainian].
5. Rastohin M. Yu. (2011) Formuvannia uiavlen fizychnoi kartyny svitu v uchniv osnovnoi shkoly u protsesi navchannia fizyky. [Formation of the physical picture of the world in primary school students in the process of teaching physics] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. Kirovohrad. 22 s. URL: surl.li/efvvng [in Ukrainian].
6. Semenyshena R. V. (2015) Formuvannia naukovoho svitohliadu starshoklasnykiv u protsesi vyvchennia fizyky. [Formation of high school students’ scientific outlook in the process of studying physics] : avtoref. dys... kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv. 20 s. URL: surl.li/fpxtid [in Ukrainian].
7. Sukhomlynskyi V. O. (1977) Vybrani tvory [Selected works] : v 5 t. Kyiv : Radianska shkola. T. 3. 670 s. [in Ukrainian].
8. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical Encyclopedic Dictionary] / NAN Ukrainy, In-t filosofii imeni H. S. Skovorody; [redkol.: Shynkaruk V. I. (2002) (holova) ta in.]. Kyiv : Abrys. VI, 742 s. URL: https://surl.li/tvreqz [in Ukrainian].
9. Shynkaruk V. I. (2005) Svitohliad i dukhovna kultura: pytannia istorychnoho henezysu. [Worldview and Spiritual Culture: Issues of Historical Genesis]. *Filosofska dumka*. № 2. S. 27–37 [in Ukrainian].
10. Shkola O. V. (2014) Evoliutsiia fizychnoi kartyny svitu v kursi teoretychnoi fizyky. [Evolution of the physical picture of the world in the course of theoretical physics]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzh. un-tu. Pedahohichni nauky*. Vyp. 66. S. 107–114. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2014_66_20[in Ukrainian].
11. Blahodarenko L. Yu. (2011) Teoretyko-metodychni zasady navchannia fizyky v osnovnii shkoli [Theoretical and methodological principles of teaching physics in primary school] : monohrafiia. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. 427 s.

V. Afanasiev. Scientific worldview of a schoolchild as an integral personal formation and problems of its formation.

The article deals with the main approaches to the interpretation of the concepts of “worldview”, “scientific worldview”, “scientific picture of the world”, “physical picture of the world”. There is no single view on the definition of these terms. It has been found that most scientists consider worldview to be a system of knowledge of a person, on the basis of which views, beliefs,

values, ideals and general ideas about the scientific picture of the world are formed. The content and essence of the structural components of a person's scientific worldview are determined. The scientific worldview is considered in the axiological and moral contexts and as a unique form of consciousness. There are mythological, religious, philosophical and scientific worldviews. General secondary education institutions are the center of formation of the scientific picture of the world of the younger generation. It is important to create appropriate pedagogical conditions that promote the comprehensive development of the individual and the formation of key competencies as a prerequisite for understanding and comprehending the foundations of the scientific worldview. In the course of the educational process, students acquire knowledge, experience of productive activity, form and adjust their own beliefs and principles in accordance with the goal. Therefore, it is important to identify and specify the main ways of forming students' scientific worldview. After all, the methodological basis for the formation of a scientific worldview in the educational process includes the following components: target, content, procedural, diagnostic and evaluative. Each of these aspects requires pedagogical skills, professional perseverance, systematic and effective organization of students' work in class and after school hours. The formation of a scientific worldview depends on the interaction of all participants in the educational process.

Key words: *personal worldview, scientific worldview, scientific worldview, physical worldview, structure of worldview.*

УДК 37.03:378.057.87
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.03

Banias V. V., Banias N. Yu., Lizak K. M.

HOW TO TEACH STUDENTS TO LEARN: MOTIVATION, CHALLENGES AND THEIR SOLUTION

In the modern educational process, special attention is paid not only to the transfer of knowledge, but also to the formation of students' ability to self-study. Learning English as a foreign language requires students not only systematic work, but also an awareness of the importance of this process for personal and professional growth. That is why the issue of developing learning motivation is relevant.

The article analyzes effective approaches to the formation of students' learning motivation in the process of learning English and develops practical recommendations for creating conditions that contribute to the active involvement of students in learning. The article considers the psychological aspects of motivation, the classification of motives (internal and external), as well as strategies that help maintain students' interest in the subject.

Special attention is paid to the role of the teacher in creating a positive learning environment. Among the effective methods: differentiation of tasks, the use of authentic materials, the introduction of game elements, project activities, as well as the formation of internal motivation through success, positive thinking and the development of interest for the culture of English-speaking countries. An important aspect is also teaching students strategies for independent learning, reflection and setting personal goals.

Thus, motivation to learn English is formed as a result of a holistic pedagogical process that combines a person-centered approach, emotional support and the development of self-study skills. Only under such conditions it is possible to create an environment in which students not only learn, but also learn to learn.

The research focuses on the problems of teaching students to learn and on the ways of creating students' educational and cognitive motivation in the English learning classes. Different pedagogical technologies in learning process which provide effective acquisition of knowledge and skills by students and help in creating positive motivation are analyzed.

Key words: *acquisition, motivation, cognitive, educational, challenge, method, differentiation, emotional intelligence*

(статтю подано мовою оригіналу)

Communication – the human connection – is the key
to personal and career success
Paul J. Meyer

Communication in English is the key to many spheres of human life and people's activities as it enables people to explore the world we live in. Thus, learning English is of great importance nowadays. It needs many efforts, much time and great motivation. It has always been an ever green topic for discussion and exploring. As Charlemagne once said: "To have another language is to possess a second soul" [3].

How to teach students to learn? – According to Lucenko G.: It is "the eternal problem especially during the pandemic and war in Ukraine, where education is mostly online" [4]. The role of improving academic performance and improving students' learning and experience is important. Despite students' limited abilities and lack of knowledge, motivation for higher education can be a positive outcome. Terrel H. Bell, U.S. Secretary of Education, 1981–1985 once said: "There are three things to emphasize in teaching: The first is motivation, the second is motivation, and the third is (you guessed it) motivation" [6]. According to Skolverket [5]: "Lack of motivation makes it difficult to improve the quality of education. Conversely, those who are not qualified to teach will not be motivated." If we assume the lack of motivation and therefore the lack of mutual needs, then motivation becomes mandatory in the learning process.

That is why modern pedagogy and psychology are particularly interested in the problem of its creation. In the context of the formation of motivation for learning among university students, regardless of how teaching is carried out, the question arises as to what motivation should be created. The point is not to find and select this or that motivation for creative purposes, but to determine the best model of student motivation. Motivation for learning has many motivations (needs and meaning of learning, motivation for learning, goals, thoughts and interests), which are constantly changing and entering into new relationships.

Therefore, the creation of motivation is not a simple development of good learning behavior or the promotion of bad learning behavior, but a problem with the structure and products of motivation, the result of which is the creation of new, more and sometimes contradictory relationships between them. In this regard, the analysis of motivation should not be only according to the main motivation, but also take into account the entire structure of the human motivational field which includes objectives, learning motives, emotions, needs and meaning of learning, interests and others. When we analyze this field in the context of learning activities, we can talk about its hierarchical structure. It is worth noting that linguists have different views on the importance of specific motivations for academic success. Some researchers believe that emotional intelligence (general thinking, emotional intelligence, self-motivation) is the most effective motivation in learning.

These motivations are focused on learning new behaviors. Focusing on knowledge of the learning process and knowledge of the activity is a guarantee of creating a significant amount of learning activity. However, this does not mean that knowledge of motivation has a central position in motivation studies. Psychological research on the power of educational support shows that the personal meaning and effectiveness of educational support change significantly during the formation of the individual.

For example, self-acceptance, self-development, self-education motivation at an early age play an important role in education. Although the value of thinking theory in education cannot be denied, developing social relations cannot be abandoned. The most important factors in increasing students’ motivation are competent teachers, teacher-student relations, academic support and students' cleanliness. Linguist Blomgren J. draws attention to the fact that direct and indirect interests in education are so interconnected that it is impossible to oppose them from the outside [1].

Teachers are a very important group of actors in terms of student learning support. Teachers play an important role in motivation, especially in communicating expectations to students and in organizing classroom activities. Teachers try to motivate by encouraging commitment. N. B. Bondarenko's research lists many motivations for learning science. These include various social motivations, skills resulting from their own learning, communication support, motivation to participate in the learning process, knowledge of relationships (with parents, friends, teachers), self-motivation (decision to work on one's own material development), happiness), support for pressure to achieve (self-affirmation, self-determination), motivation to avoid problems [7]. Teachers have the right to decide which motivation students should rely on first of all; whether it is communication support, intelligence, aesthetic motivation or play. Analysis of psychological research and teaching research can identify motivational patterns that enhance student learning.

We believe that motivational model is a hierarchical system of extrinsic motivation and intrinsic motivation, which determines the direction, usage and personal meaning of students' intellectual activity. Motives “determine the direction, intensity and personal meaning of students’ cognitive activity” [1]. Internal motives include cognitive motives, motives of self-determination and motives of self-improvement. “While motives of self-improvement, motives for achievement, motives of duty, communicative motives, motives of self-affirmation and pragmatic motives belong to external motives” [1]. Success in students’ learning activities to a great extent depends on the number and ratio of these motives.

The main purpose of science education is satisfaction based on the process and results of knowledge activities. These motivations are emotional motivation, automatic motivation and self-motivation.

Extrinsic motivation refers to motivations that are not related to the process or results of the student's academic work but play an important role in learning. These motivations are task motivation, achievement motivation, role motivation, communication motivation, personal motivation and pragmatic motivation which won the appreciation of teachers, parents and friends.

Pragmatic motivation refers to the focus on the value of learning, its importance for the future and the realization of material happiness. We agree that the more factors determine this activity, the more students will be motivated. However, different motivations have different effects on different students in terms of academic motivation and academic achievement. It includes not only many terms, concepts, grammar rules, etc., but also the skills and abilities to apply the knowledge learned in practice, either verbally or in communication. In addition, in order for a person to understand and use certain lexical units and grammar rules, cultural knowledge, that is, knowledge of the culture of the country where the language is learned, is essential. Communication is very important. The integration of countries into Europe and the international community is related to the necessity of communication in foreign languages in different regions.

Therefore, we attach great importance to the development of foreign language teaching at all levels, from primary school to high school and to the mature one. It is very important to increase the motivation of students in the classroom. There are problems caused by some factors in foreign language teaching. Many students have only extrinsic motivation when learning a foreign language. They study foreign languages not because they like the subject, but to do better in exams. Their ability to differentiate in context also affects their motivation. It is

difficult for teachers to choose the best materials for each subject in each class, so that all students enjoy the subject. Enjoyment is not just about getting a prize or doing well in an exam. In this case, other factors are secondary. If students do not enjoy learning, they will not acquire the necessary knowledge. Career development is offered with a foreign language diploma. Among the main ways of increasing internal motivation at the foreign language classes the following ones should be mentioned:

– explaining to students the importance of mastering a foreign language at the appropriate level for future careers;

– constant encouragement of students' active work in foreign language classes. It is especially relevant when teaching weak students or those for whom learning a foreign language is difficult;

– the use of means of activating student's speech activity, the purpose of which is not only to teach students foreign language grammar, vocabulary, speaking skills, but also to interest them.

This is especially important for students who cannot learn a foreign language or have difficulty learning it. The main requirement for teaching tools is that their complexity is compatible with the level and size of students' foreign language skills.

There are many reasons for this. First, they motivate students to study more, help them remember the information they have learned and learn to speak a foreign language. Obviously, everyone will agree that guessing the meaning of a word or taking action is more fun than reading, translating or listening to a monotonous text or exercise. Secondly, it is easier and faster for teachers to prepare the game than to find the necessary pictures or videos and the necessary equipment. The most commonly used games in foreign language classes are:

1. Language games – games aimed at learning vocabulary and grammar, as well as activity games aimed at practicing speaking
2. Communication games – Listening and speaking games based on other games are divided into:

– games using knowledge gaps;
– games exchanging information;
– games combining content into a whole (text);
– work and responsibility games;
– role – playing games.

The curriculum of all schools prepares young people for independence and growth in life, teaching them to think and make decisions in a different way of life. Therefore, we want to emphasize the importance and significance of teaching planning as the organization of students' science knowledge. Using the project approach, students learn all aspects of problem solving, from problem statements to presentation of results. Projects can be associated with various human activities, through these projects, students can learn about "adult problems", acquire the ability to solve problems immediately, try it and relate them to ecology, business, responsibility and human care.

Thanks to this experience, knowledge can be gained about the world of production, marketing, business and many other industries. It is crucial to make connection between theoretical knowledge and practical skills.

The essence of interactive teaching is that learning occurs through the interaction of all students and teachers. It is co-learning (dialogue and cooperative learning), in which both teachers and students are subjects. Learning takes place through the interaction of all those who learn and teach. It is co-learning (learning in interaction and cooperation), in which both a teacher and students are subjects of study. The main principle of interaction means constant communication of students with each other and their teacher, their collaboration in contrast to active and passive methods of teaching.

Interactive methods fundamentally change the scheme of interaction of participants in the learning process as they give the greatest opportunities for students' self-realization and are most consistent with a person-centered approach.

The basic principle of interaction is not active and passive teaching, but constant communication, cooperation between students and their teachers. In this educational model, the teacher is only the creator and coordinator. The active method is based on one-on-one interaction, group and constant support of the instructor. Interactive methods change the interaction between participants in the learning process, as they focus on meeting the thoughts and needs of students. Therefore, special attention should be paid to the organization of various exchanges in which there is no polarization and the opinions of teachers are given the least importance.

Project method is relevant as well. Project training shapes a pedagogical style of every educational institution, prepares young people for independent mature life, teaches to think critically and to make decisions in unusual life situations. Using the project method students understand all the technology of problem solving, from problem statement to presentation of the result. Projects can be related to different areas of human activity, thanks to which students get acquainted with "adult problems", acquire skill of solving current issues, connected with ecology, economy, social responsibility and people care.

Through this acquired experience there is acquaintance with production, marketing, the enterprise and the world of various trades. The connection of theoretical knowledge with practical skills is achieved.

Thus, games and project methods are now widely used in order to increase the efficiency of the educational process and motivation of students.

In the past, students received information from textbooks, reference books, study guides or guide books. However, due to today's realities, teachers need to teach new methods of presenting knowledge in the educational

process. The human brain sees and remembers information more easily with the help of media. Schools can provide information tailored to the needs of each student using computers and online tools. Modern technology (such as computer technology) can help teachers solve learning problems. Using computers in the classroom can make the learning process mobile, meticulous, and personal.

To sum up we should mention that no single recipe exists for increasing motivation for all students of all levels and professions. All of the existing strategies can be used, as often as possible. Each of the linguists or teachers has a different valuable aspect that contributes to the understanding of student’s motivation. However, no theory seems to be complete. The best way to gain is to hold all of these theories simultaneously in mind and apply them depending on the educational environment and gaps identified.

Bibliography:

1. Blomgren J. Den svårfångade motivationen: elever i en digital lärmiljö, Göteborg : Doktorsavhandlingar Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, 2016. URL: https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/47615
2. Bostedt Göran What about Study Motivation? Students´ and Teachers’ Perspectives on What Affects Study Motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2020. URL: https://www.academia.edu/84280366/What_about_Study_Motivation_Students_and_Teachers_Perspectives_on_What_Affects_Study_Motivation
3. Charlemagne BrainyQuote. URL: https://www.brainyquote.com/quotes/charlemagne_182029
4. Lucenko G, Lutsenko O., Tiulpa T., Sosnenko O., Nazarenko O. Online-Education and training in higher educational institutions of Ukraine: Challenges and benefits. *International Journal of Educational Research Open*, Volume 4, 2023. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374023000067
5. Skolverket, Redovisning av Skolverkets uppdrag om att genomföra verksamhetsnära insatser för att förebygga avhopp från gymnasieskolan, 2019.
6. Terrell H. Bell. College of Education. URL: https://education.utah.edu/about/alumni/terrell-bell.php
7. Бондаренко Н. Б. Мотиви опанування учнями 7–9 класів іноземної мови як засобу самовираження особистості : автореферат дисертації канд. пед. наук. Київ : Наука, 2002. 18 с.
8. Тимошенко В. М. Психологічні особливості формування мотивації досягнення майбутніх учителів (на матеріалі вивчення іноземної мови) : автореф. дис. ... канд. психол. н. Київ, 2021. 23 с. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6498/Tymoshenko.pdf?sequence=1

References:

1. Blomgren J. (2016). Den svårfångade motivationen: elever i en digital lärmiljö, Göteborg : Doktorsavhandlingar Institutionen för pedagogik och specialpedagogik. [The difficult-to-capture motivation: Students in a digital learning environment, Doctoral Theses, Gothenburg University]. URL: https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/47615 [in Swedish].
2. Bostedt Göran (2020). What about Study Motivation? Students´ and Teachers’ Perspectives on What Affects Study Motivation. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. URL: https://www.academia.edu/84280366/What_about_Study_Motivation_Students_and_Teachers_Perspectives_on_What_Affects_Study_Motivation [in English].
3. Charlemagne BrainyQuote. URL: https://www.brainyquote.com/quotes/charlemagne_1820294
4. Lucenko G, Lutsenko O., Tiulpa T., Sosnenko O., Nazarenko O. (2023). Online-Education and training in higher educational institutions of Ukraine: Challenges and benefits. *International Journal of Educational Research Open*, Volume 4. URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374023000067
5. Skolverket. (2019). Redovisning av Skolverkets uppdrag om att genomföra verksamhetsnära insatser för att förebygga avhopp från gymnasieskolan. [Report on the National Agency for Education’s assignment to implement business-related initiatives to prevent dropping out of upper secondary school]. [in Swedish].
6. Terrell H. Bell College of Education. URL: https://education.utah.edu/about/alumni/terrell-bell.php
7. Bondarenko N. B. (2002), Motyvy opanuvannia uchniamy 7–9 klasiv inozemnoi movy yak zasobu samovyrazhennia osobystosti [Motives for students of grades 7–9 to master a foreign language as a means of self-expression] : avtoreferat dysertatsii kand. ped. nauk , Kyiv : Nauka. 18 s. [in Ukrainian].
8. Tymoshenko V. M. (2021), Psykholohichni osoblyvosti formuvannia motyvatsii dosiahnennia maibutnikh uchyteliv (na materiali vyvchennia inozemnoi movy) [Psychological features of the formation of motivation for achievement of future teachers (based on the study of a foreign language)] : avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata psykholohichnykh nauk. Kyiv. 23 s. [in Ukrainian].

Баняс В. В., Баняс Н. Ю., Лізак К. М. Як навчити студентів вчитися: мотивація, виклики та їх вирішення.

У сучасному освітньому процесі особливу увагу приділяють не лише передачі знань, а й формуванню здатності студентів до самостійного навчання. Вивчення англійської мови як іноземної потребує від студентів не лише систематичної праці, а й усвідомлення важливості цього процесу для особистісного і професійного зростання. Саме тому актуальним є питання розвитку навчальної мотивації.

Стаття аналізує ефективні підходи до формування навчальної мотивації студентів у процесі вивчення англійської мови та вироблення практичних рекомендацій щодо створення умов, які сприяють активному залученню студентів до навчання. У статті розглянуто психологічні аспекти мотивації, класифікацію мотивів (внутрішні й зовнішні), а також стратегії, які допомагають підтримувати інтерес студентів до предмета.

Особливу увагу приділено ролі викладача у створенні позитивного навчального середовища. Серед ефективних методів: диференціація завдань, використання автентичних матеріалів, впровадження ігрових елементів, проєктної діяльності, а також формування внутрішньої мотивації через успіх, позитивну оцінку та розвиток інтересу до культури англомовних країн. Важливим аспектом є також навчання студентів стратегіям самостійного навчання, рефлексії та постановці особистих цілей.

Отже, мотивація до навчання англійської мови формується у результаті цілісного педагогічного процесу, що поєднує особистісно орієнтований підхід, емоційну підтримку та розвиток навичок самонавчання. Лише за таких умов можливе створення середовища, у якому учні не лише навчаються, а й навчаються вчитися.

Дослідження зосереджено на проблемах навчання студентів та на шляхах формування навчальної та пізнавальної мотивації на заняттях англійської мови. Аналізуються різні педагогічні технології в навчальному процесі, які забезпечують ефективне засвоєння студентами знань та навичок і допомагають у формуванні позитивної мотивації.

Ключові слова: *засвоєння, мотивація, когнітивний, освітній, виклик, метод, диференціація, емоційний інтелект.*

УДК 159.923.2-057.87:373.5.013.42(489)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.04

Бондаренко О. І.

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ ТА РАННЬОГО РОЗВИТКУ В НОРВЕГІЇ

У статті висвітлено зміст професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі та раннього розвитку в Норвегії. Наголошено, що Норвегія є однією з провідних країн світу у сфері освітньої політики, а її високий рівень підготовки фахівців різних сфер є вагомим чинником інтелектуального, економічного, соціального, науково-технічного, інноваційно-технологічного і соціокультурного розвитку, що загалом актуалізує питання розгляду та запозичення прогресивного педагогічного досвіду цієї країни. У ході свого розвитку система підготовки майбутніх фахівців у сфері дошкілля та раннього розвитку в Норвегії набула характерних для неї особливостей щодо взаємодії педагога та студента, базуючись на принципі залучення майбутніх фахівців до значущої діяльності та орієнтації на їх потреби й інтереси. Окреслено, що сучасна Норвегія вирізняється високоякісними освітніми програмами підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі, які вдало поєднують академічну освіту з практикою, де когнітивний і соціальний розвиток розглядаються як взаємодоповнюючі та однаково важливі. Поєднання змісту та заходів, ініційованих дитиною та персоналом, максимізує когнітивне навчання та соціальні результати. Зазначено, що всі освітньо-професійні програми з підготовки фахівців дошкільної галузі та раннього розвитку в Норвегії побудовано за матричною схемою, де освітні компоненти обираються з різних підрозділів закладу вищої освіти. Розглянуто зміст бакалаврської освітньо-професійної програми, який охоплює шість професійно орієнтованих та адаптованих до різних навчально-виховних площин норвезьких дитячих садків галузей знань. Вказано, що педагогіка є центральною та сполучною дисципліною, включеною до кожної галузі знань освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі та раннього розвитку.

Ключові слова: *професійна підготовки на бакалавраті, виробнича практика, галузь знань, демократичне мислення, заклад вищої освіти Норвегії, лідерство, майбутні фахівці дошкільної галузі та раннього розвитку Норвегії, освітньо-професійна програма, педагогіка.*

Сучасне українське суспільство, переживаючи демократичні перетворення, все частіше звертається до пошуку раціональних шляхів формування особистості у єдності із європейськими традиціями та цінностями. Педагогічні теорії, методи та прийоми, накопичені розвиненими країнами Європи, зокрема скандинавськими країнами, можуть бути використані для вирішення найважливіших проблем освіти в Україні – багатогранного розвитку особистості майбутнього фахівця та модернізації процесу у вищій школі. Особливого значення такий підхід набуває для підготовки фахівців дошкільної галузі в нашій країні.

Дослідження особливостей професійної підготовки майбутніх спеціалістів дошкільної сфери в Норвегії може допомогти визначити найоптимальніші шляхи вдосконалення не лише української дошкільної освіти, а й уточнити пошук ефективної стратегії підготовки педагогічних кадрів у галузі раннього розвитку та дошкільної освіти. Адже Норвегія, «відома передовим станом своєї системи освіти, яка, своєю чергою, значною мірою сприяє високим стандартам соціального забезпечення», є однією з провідних країн світу у сфері освітньої політики, а її високий рівень підготовки фахівців різних сфер є вагомим чинником інтелектуального, економічного, соціального, науково-технічного, інноваційно-технологічного і соціокультурного розвитку [1, с. 20]. Це актуалізує питання розгляду та запозичення прогресивного педагогічного досвіду цієї країни.

Аналіз останніх наукових джерел дозволив констатувати, що різні аспекти функціонування системи освіти скандинавських країн, Норвегії в тому числі, викликали науковий інтерес у цілої низки українських (Н. Андрійчук, Л. Ващенко, О. Василенко, Н. Вишневська, М. Граб, К. Котун, Т. Логвіненко, О. Локшина, О. Максименко, О. Огієнко, Г. Трухан, С. Федоренко, О. Цюк та ін.) і зарубіжних (Р. Багналл, Б. Елле, А. Корреа, Т. Пломп, Л. Скоу, П. Шукл та ін.) науковців.

Мета статті полягає у висвітленні змісту професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі та раннього розвитку в Норвегії.

У Норвегії підготовка майбутніх фахівців дошкільної галузі здійснюється університетами та коледжами. Для роботи в норвезьких дитячих садках (barnehage) потрібна, як правило, трирічна спеціальна вища освіта (ступінь бакалавра) за напрямом «Освіта та виховання в ранньому віці» (Pedagogikk, barnehage). Вихователі дошкільних закладів, які додали до свого навчання додатковий рік, також мають право працювати в початковій школі (1–4 класи) [6].

У країні, що досліджується, нормативно-правова база для підготовки фахівців з раннього розвитку та дошкільної галузі регулюється Законом про дитячі садки (Kindergarten Act (Lov om barnehager (barnehageloven) (https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/2005-06-17-64)) [7] та Законом про університети та університетські коледжі (University and University Colleges Act (Lov om universiteter og høyskoler (universitets-og høyskoleloven) (https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2024-03-08-9)) [9]. У Законі про дитячі садки зазначено, що всі педагогічні працівники та директори дитячих садків повинні мати вищу освіту у сфері раннього розвитку та дошкільної освіти [7]. Закон про університети та університетські коледжі окреслює систему та вимоги до програми підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі [9].

Перший Закон про дитячі садки в Норвегії набув чинності в 1975 р. Сучасний Закон про дитячі садки (Закон № 64 від червня 2005 р. щодо дитячих садків) набув чинності в січні 2006 року. У відповідь на зміну потреб і вимог розвитку суспільства до нього періодично вносять зміни, наприклад, останні було внесені в 2023 р. [8].

Згідно із Законом про дитячі садки, муніципалітети надають вказівки та регулюють функціонування дитячих садків у Норвегії відповідно до чинних положень і правил. Кожний муніципалітет зобов’язаний надавати місця в дитячому садку для дітей дошкільного віку, які проживають у цьому муніципалітеті. Зазначимо, що норвезькі діти мають законне право на місце в дитячому садку з одного року. Муніципалітети приймають рішення щодо заявок на затвердження діяльності того чи іншого закладу дошкільної освіти після оцінки їхньої придатності з точки зору мети та змісту навчально-виховної діяльності. Вони також можуть встановлювати умови праці для працівників дошкільної галузі щодо кількості дітей, їхнього віку та годин роботи. Муніципалітети зобов’язані ставитися до власників приватних дитячих садків нарівні з директорами муніципальних (державних) закладів дошкільної освіти щодо державного фінансування. Приблизно 50 % дитячих садків перебувають у приватній власності [2; 7].

У Норвегії Законом про дитячі садки передбачено, що всі заклади дошкільної освіти повинні враховувати соціальне, етнічне та культурне походження дітей, включаючи мову та культуру саамських дітей. Дитячі садки для дітей у саамських районах зосереджені на саамській мові та культурі. В інших муніципалітетах уживають усіх заходів задля зміцнення саамськими дітьми своєї культурної ідентичності. До того ж усі діти в дитячих садках мають можливість дізнатися про те, що саами є корінним народом Норвегії, а також про культуру саамі та національні меншини Норвегії [5; 7].

Освітні реформи 2003 р. в Норвегії призвели до розробки більш диференційованих освітніх програм підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі та раннього розвитку. Так, у 2003 р. студенти-майбутні фахівці дошкільної галузі та раннього розвитку могли обирати серед 33 відносно схожих освітніх програм, а в 2010 р. їхній вибір було розширено до 51 освітньої програми, які пропонують різноаспектні освітні компоненти на розвиток загальних і фахових компетентностей майбутніх вихователів. Сьогодні майже всі освітні програми з підготовки фахівців дошкільної галузі та раннього розвитку побудовано за матричною схемою, де освітні компоненти обираються з різних підрозділів закладу вищої освіти [4; 5]. У тій чи іншій мірі освітні програми також пропонують міждисциплінарні навчальні дисципліни. Міждисциплінарна структура освітньої програми зосереджена на таких темах, інтерпретація та міра реалізації яких у навчальних планах залежить від окремих закладів вищої освіти, як-от:

– різноманітність і соціальна рівність;
– точка зору корінного населення та саамської культури;
– інклюзивна освіта;
– життєві навички та здоров’я дітей;
– професійна цифрова компетентність, включаючи цифрове судження;
– сталий розвиток [5].

Положення про національну освітню програму для вихователів дитячих садків (National Curriculum Regulations for Kindergarten Teacher Education) було введено в дію Міністерством освіти та наукових досліджень Норвегії (Ministry of Education and Research) 4 червня 2012 року. Воно слугує загальним керівництвом для навчання педагогічних фахівців дошкільної галузі у межах і Норвегії, і ЄС та є основою для національних рекомендацій. Ці рекомендації є доповненням до Положення про національну освітню програму для вихователів дитячих садків та мають на меті забезпечити якісну узгоджену на національному рівні освіту педагогічних фахівців дошкільної галузі, охоплюючи її академічний зміст, практику, організацію освітнього процесу, методи навчання та процедури оцінювання [2; 3; 5].

У Норвегії підготовка майбутніх фахівців дошкільної галузі передбачає три роки навчання на бакалаврaті (180 кредитів). Ступінь бакалавра є достатнім для педагогічної роботи в норвезькій дошкільній галузі. Академічний зміст бакалаврської освітньо-професійної програми побудовано за шістьма галузями знань, п’ять з яких студенти опановують протягом перших двох років навчання за трирічною програмою денної форми

навчання на бакалавраті. Шоста галузь знань під назвою «Лідерство, співпраця та розвиток» (15 кредитів), спеціалізація (30 кредитів) та бакалаврська робота (15 кредитів) передбачені на третьому курсі. Це дозволяє майбутнім фахівцям дошкільної галузі за потреби або в силу певних обставин пройти третій курс навчання в іншому закладі вищої освіти [5].

Слід зазначити, що кожна галузь знань є професійно орієнтованою та інтегрує відповідні освітні, професійні та дидактичні знання, адаптовані до різних навчально-виховних площин норвезьких дитячих садків. Разом з цим педагогіка є центральною та сполучною дисципліною, включеною до кожної галузі знань освітньо-професійної програми. Педагогіка є формуючою та рефлексивною дисципліною, яка певною мірою базується на психології, соціології, філософії, дидактиці та історії. Для того, щоб педагогіка функціонувала як сполучна дисципліна у навчанні в цілому, заклад вищої освіти має забезпечити чітке відображення навчальної дисципліни педагогіки та надавати їй достатньої ваги на кожному році навчання у закладі вищої освіти [5].

Розглянемо докладніше кожну з шести галузей знань у межах освітньо-професійної програми підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі.

Перша галузь знань «Розвиток, гра та навчання дітей» (Children's development, play and learning) базується на основних цінностях організації навчально-виховної роботи в дитячому садку та сприяє професійному розумінню педагогічних аспектів гри для розвитку, навчання і виховання дошкільників у різноманітному суспільстві сьогодення. Особлива увага приділяється різним поглядам на ранній розвиток дитини. Ця галузь знань досліджує взаємодію між людьми, а також між людьми та їхнім оточенням, сприяючи розвитку критичного та демократичного мислення майбутніх фахівців дошкільної галузі. Знання про різноманітність, етнічну приналежність, корінні народи, соціальну рівність, інклюзію та гендерну рівність є передумовами для керівництва педагогічною роботою [5].

Друга галузь знань «Суспільство, релігія, вірування й етика» (Society, religion, beliefs and ethics) включає соціальні повноваження та місію дитячого садка, а також основні цінності суспільного життя – від місцевого до глобального рівня [5].

Третя галузь знань «Мова, текст і математика» (Language, text and mathematics) охоплює математичний та лінгвістичний розвиток дітей, розвиток у них навичок ведення діалогу, а також дитячу літературу, дитячу медіа та текстову культуру, мовне вираження (процес передачі дітьми думок, почуттів та інформації), творче захоплення та вирішення проблем. Також ця галузь висвітлює специфіку переходу від дитячого садка до школи [5].

Четверта галузь знань «Мистецтво, культура та творчість» сфокусована на баченні, розумінні й оцінюванні естетичних форм вираження дітей, а також на тому, як діти можуть стати співтворцями яскравої культурі дитячого садка. Ця галузь знань підкреслює відповідальність вихователя дитячого садка за сприяння доступу дітей до культурних традицій і відповідних тенденцій у мистецтві та культурному житті [5].

П'ята галузь знань «Природа, здоров'я та рух» (Nature, health and movement) охоплює широку тематику, пов'язану з природою, сталим розвитком, харчуванням, фізичною активністю та здоров'ям дітей. Центральним тут виступає захоплення та безпосередній досвід взаємодії з різними природними явищами й різноманітністю природи, а також життєві навички дітей та їх формувальний розвиток. Сприйняття та досвід у природі є важливими. Загалом соціальні стосунки між дітьми, а також між дітьми та дорослими в дитячому садку частково пов'язані з грою, прийомом їжі та фізичною активністю [5].

Шоста галузь знань «Лідерство, співпраця та розвиток» (Leadership, cooperation and development) робить акцент на педагогічному лідерстві та на тому, як воно може сприяти дитячій грі та зміцнювати дитячий садок як арену навчання, виховання та розвитку. Ця галузь знань також досліджує розвиток власної лідерської ролі кожної дитини [5].

Загалом увесь період навчання на бакалавраті включає три основні напрями у розвитку лідерства майбутніх фахівців дошкільної галузі, як-от [5]:

1. «Самолідерство та бути лідером для дітей» (Leadership of self and children). Протягом першого року навчання майбутні фахівці дошкільної галузі та раннього розвитку отримують базове розуміння педагогічного лідерства в дитячому садку та знання про дитячий садок як навчально-виховний заклад. Очікується, що студенти розвиватимуть різні аспекти ролі вихователя дитячого садка, такі як:

– здатність демонструвати лідерство в практичній діяльності дитячого садка;

– планування та проведення заходів з групами дітей та критична оцінка власного педагогічного лідерства та своєї практичної діяльності;

– використання спостереження як інструменту для рефлексії над собою, а також над поведінкою дітей та їхніми потребами в догляді, грі та навчанні;

– сприяння різноманітній ігровій діяльності та розвиток ефективних моделей взаємодії з дітьми.

2. «Бути лідером для дітей та колег» (Leadership of children and colleagues).

Протягом другого року навчання студенти набувають досвіду роботи з батьками, персоналом та колегами, а також практикують навички лідерства персоналу в дитячому садку. Це передбачає розвиток компетентності керівництва та рефлексію щодо місця керівництва в дитячому садку. Студенти також отримують глибше розуміння дитячого садка як навчально-виховного середовища та арени формувального розвитку, а також ролі та відповідальності вихователя дитячого садка за надання дітям різноманітного досвіду.

3. «Бути лідером для дітей та дитячого садка» (Leadership of children and the kindergarten). На третьому році навчання студенти розвивають навички педагогічного лідерства та управління процесами змін і розвитку в дитячому садку, а також професійну етичну усвідомленість. Студенти зосереджуються як на власній професійній ідентичності, так і на соціальній ролі дитячого садка.

Щодо виробничої практики, то майбутні фахівці дошкільної галузі та раннього розвитку повинні мати щонайменше 100 днів оцінюваної практики: принаймні дев’яносто п’ять днів студенти мають провести в дитячому садку, а п’ять днів відводиться на перехідний період між дитячим садком і школою. Для програм денної форми навчання 100 днів будуть розділені на 75 днів протягом перших двох років навчання та 25 днів протягом третього року. Час, витрачений на підготовку до проходження практики, не враховується в ці 100 днів.

Згідно з Законом Норвегії про університети та університетські коледжі (Act on Universities and University Colleges), освітні програми повинні базуватися на дослідженнях і практико орієнтованих розробках. Заклад вищої освіти має визначити пріоритетність ресурсів і стимулювати науково-дослідницьку роботу шляхом активної співпраці з дитячими садками та науково-дослідним середовищем на національному та міжнародному рівнях, а також заохочувати студентів брати участь у науково-дослідній роботі.

У 2017 році Міністерство освіти та науки Норвегії опублікувало стратегію «Педагогічна освіта 2025. Національна стратегія якості та співпраці в педагогічній освіті» (Teacher Education 2025. A National Strategy for Quality and Cooperation in Teacher Education), основними напрямами якої є: вимоглива та корисна для студентів педагогічна освіта; академічно сильні та добре згуртовані педагогічні спільноти вихователів; посилення професійної цифрової компетентності; стабільна та взаємопоглиблююча співпраця між закладами вищої освіти, дошкільними закладами та школами.

Висновки. Таким чином, у ході свого розвитку система підготовки майбутніх фахівців у сфері дошкілля та раннього розвитку в Норвегії набула характерних для неї особливостей щодо взаємодії педагога та студента, базуючись на принципі залучення майбутніх фахівців до значущої діяльності та орієнтації на їх потреби й інтереси. Процес формування змісту освітнього процесу, його планування, реалізації, оцінки відбувається при постійній взаємодії педагога та студента, що робить процес навчання відкритим та зрозумілим для кожного студента. Зміст педагогічної освіти є одним із основних засобів та факторів особистісно-професійного розвитку студента.

Норвегія вирізняється високоякісними освітніми програмами підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі, які вдало поєднують академічну освіту з практикою, де когнітивний і соціальний розвиток розглядаються як взаємодоповнюючі та однаково важливі. Поєднання змісту та заходів, ініційованих дитиною та персоналом, максимізує когнітивне навчання та соціальні результати. При цьому діяльність, ініційована дитиною, може мати довгострокові переваги, включаючи підвищений рівень до колективної діяльності, мотивацію до подальшого пізнання оточуючого світу; тоді як навчання, ініційоване персоналом, позитивно впливає на показники IQ дитини, її грамотність і математичні навички.

Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо в компаративному аналізі систем професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі в Україні та Норвегії.

Використана література:

1. Fedorenko S. Pedagogical Phenomenon of the Danish Efterskole. *Studies in Comparative Education*. 2019. № 1 (37). P. 20–27. https://doi.org/10.31499/2306-5532.1.2019.155036
2. Eurydice. Initial education for teachers working in early childhood and school education. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/norway/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school
3. Lalak N. V., Hrab M. V. Current trends in Norwegian education reform. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University*. Series “Pedagogy and Psychology”. 2020. № 6 (1). P. 44–50.
4. Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene. URL: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622
5. National Council for Teacher Education. *National Guidelines for Early Childhood Teacher Education*. 2018. URL: https://www.uhr.no/_f/p1/ia6b16fb1-45bf-432e-afdd-79e9c3c40e76/41738_1_a.pdf
6. NOKUT. Evaluations of quality in education. URL: https://www.nokut.no/en/quality-enhancement/evaluations-of-quality-in-education/
7. Ministry of Education and Research of Norway. *Kindergarten Act (Lov om barnehager (barnehageloven)*. 2006. URL: https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/2005-06-17-64
8. Ministry of Education and Research of Norway. *Early Childhood Education and Care*. URL: https://www.regjeringen.no/en/topics/families-and-children/kindergarden/early-childhood-education-and-care-polic/id491283/
9. Ministry of Education and Research of Norway. *University and University Colleges Act (Lov om universiteter og høyskoler (universitets-og høyskoleloven)*. URL: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2024-03-08-9)

References:

1. Fedorenko S. (2019). Pedagogical Phenomenon of the Danish Efterskole. *Studies in Comparative Education*. 1 (37). P. 20–27. https://doi.org/10.31499/2306-5532.1.2019.155036
2. Eurydice. (n.d.). Initial education for teachers working in early childhood and school education. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/norway/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school

3. Lalak N. V., Hrab M. V. (2020). Current trends in Norwegian education reform. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University.* Series "Pedagogy and Psychology", 6 (1). P. 44–50.
4. Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene. [National strategy for quality and cooperation in teacher education] URL: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/ [in Norwegian].
5. National Council for Teacher Education. (2018). National Guidelines for Early Childhood Teacher Education. URL: https://www.uhr.no/_f/p1/ia6b16fb1-45bf-432e-afdd-79e9c3c40e76/41738_1_a.pdf
6. NOKUT. (2025). *Evaluations of quality in education*. URL: https://www.nokut.no/en/quality-enhancement/evaluations-of-quality-in-education/
7. Ministry of Education and Research of Norway. (2006). *Act relating to kindergartens (the Kindergarten Act) (Lov om barnehager (barnehageloven).* URL: https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/2005-06-17-64
8. Ministry of Education and Research of Norway. (n.d.). *Early Childhood Education and Care*. URL: https://www.regjeringen.no/en/topics/families-and-children/kindergarden/early-childhood-education-and-care-polic/id491283/
9. Ministry of Education and Research of Norway. (2024). *University and University Colleges Act (Lov om universiteter og høyskoler (universitets-og høyskoleloven)*. URL: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2024-03-08-9

O. Bondarenko. Content of professional training of future specialists in preschool education and early development in Norway.

The article highlights the content of professional training of future specialists of preschool education and early development in Norway. It is emphasized that Norway is one of the leading countries in the world in training specialists for educational sphere, which makes the issue of considering and borrowing its progressive pedagogical experience relevant. The system of training future specialists in the field of preschool education and early development in Norway has acquired its own characteristic features regarding the interaction of the teacher and the student, based on the principle of involving future specialists in meaningful activities and focusing on their needs and interests. Modern Norway is distinguished by high-quality educational programs for training future specialists in the field of preschool education, which successfully combine academic education with practice, where cognitive and social development are considered complementary and equally important. The combination of content and activities initiated by the child and staff maximizes cognitive learning and social outcomes. It is noted that all educational and professional programs for the training of specialists in the preschool sector and early development in Norway are built according to a matrix scheme, where educational components are selected from different departments of the higher education institution. The content of the bachelor's educational program is considered, which covers six professionally oriented and adapted to different educational planes of Norwegian kindergartens areas of knowledge. It is indicated that pedagogy is a central discipline included in each branch of knowledge of the educational program for the training of future specialists in the preschool sector and early development.

Key words: *academic content of undergraduate training, internship, area of knowledge, democratic thinking, higher education institution in Norway, leadership, future specialists in the preschool sphere and early development in Norway, educational and professional program, pedagogy.*

УДК 378.011.3-051:7]:[37.7]
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.05

Брилін Б. А., Гаврилюк О. А., Твердохліб Н. В., Засипкіна Л. А., Касько Т. В.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті актуалізовано проблему формування творчої індивідуальності майбутніх фахівців мистецького спрямування засобами художньо-педагогічних технологій. Зауважено її значення в шкільній та вищій освіті згідно умов Нової української школи. Проаналізовано проблему в сучасних психолого-педагогічних та методичних джерелах. Досліджено необхідність удосконалення процесу формування творчої індивідуальності майбутніх фахівців засобами художньо-педагогічних технологій та аналізу практичного досвіду використання під час їх професійної підготовки. Визначено мету статті, яка полягає у висвітленні досвіду професійної діяльності викладачів факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» у формуванні творчої індивідуальності майбутніх фахівців мистецького спрямування засобами художньо-педагогічних технологій. Розглянуто сутність поняття «творча індивідуальність» в наукових джерелах. Визначено, що формування творчої індивідуальності майбутнього фахівця мистецьких дисциплін, на прикладі коледжу, виражається у активній творчій діяльності, внесенні у творчий процес чогось унікального, своєрідного, нового із активним використанням художньо-педагогічних технологій, що в майбутній професійній діяльності в єдності навчальних і виховних функцій з пріоритетом останніх сприятимуть забезпеченню смисло-ціннісних орієнтацій і загальнокультурних компетентностей школярів. Висвітлено види художньо-педагогічних технологій та обґрунтовано важливість їх поєднання. Описано приклади практичного використання художньо-педагогічних технологій здобувачами у їх практичній діяльності в закладах загальної середньої

освіти та в освітньому процесі коледжу (інтегративні, евристичні, арт-терапевтичні, медіа-технології, інтерактивні художньо-педагогічні технології).

Ключові слова: *творча індивідуальність, майбутні фахівці мистецького спрямування, КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж», засоби, творча діяльність, інтегративні технології, евристичні технології, арт-терапевтичні технології, медіа-технології, інтерактивні технології.*

Формування творчої індивідуальності особистості в умовах сьогодення є надзвичайно актуальною проблемою шкільної освіти та насамперед вищої, на базі якої здійснюється підготовка майбутніх фахівців мистецького спрямування, компетентних для здійснення професійних завдань, передбачених провідною реформою Нової української школи. Необхідність створення умов для творчого розвитку особистості майбутнього педагога, реалізація та самореалізація його природних задатків і можливостей в освітньому процесі є домінантним напрямком роботи факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва Комунального закладу вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж».

У сучасних наукових джерелах висвітлюються різні питання щодо підготовки майбутніх фахівців мистецького спрямування, зокрема, звернено увагу на творчо-педагогічні аспекти формування інноваційної компетентності майбутніх учителів мистецтва на засадах компетентісно-орієнтованого підходу (І. Барановська, Т. Коваль, Ю. Якименко), інтеграцію мистецтв для забезпечення креативності сучасної освіти майбутніх педагогів-музикантів (Н. Кічук). Висвітлено методичні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів музики за реалії НУШ (Ж. Сироткіна).

Про необхідність розвитку творчої індивідуальності здобувачів освіти засобами мистецтва наголошується у працях І. Бех, І. Зязюн, О. Отич як важливої інтегративної якості особистості та розкриваються характерні особливості творчої індивідуальності, їх структурні компоненти (А. Грітченко, Л. Іщенко). Звернено увагу на важливість опанування майбутніми фахівцями сучасними інноваційними технологіями викладання мистецтва у закладах загальної середньої освіти, зокрема художньо-педагогічними технологіями у контексті компетентнісного підходу (Л. Ейвас, Ю. Зенькович, О. Красовська, Л. Масол).

Аналіз наукових джерел досліджуваної проблеми свідчить, що необхідність формування творчої індивідуальності майбутніх фахівців мистецького спрямування засобами художньо-педагогічних технологій є предметом вивчення багатьох науковців, проте є необхідність удосконалення даного процесу із дослідженням практичного досвіду використання художньо-педагогічних технологій у процесі їх професійної підготовки.

Мета статті полягає в висвітленні досвіду професійної діяльності викладачів факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» у формуванні творчої індивідуальності майбутніх фахівців мистецького спрямування засобами художньо-педагогічних технологій.

Специфіка діяльності факультету дошкільної освіти та музичного мистецтва КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» орієнтується на цілеспрямоване формування творчої індивідуальності кожного здобувача освіти, адже першочерговим завданням є підготовка ініціативного, креативного фахівця, здатного до активної художньо-творчої діяльності, спроможного швидко адаптуватися до змін та виконувати професійні завдання в нових умовах.

Сутність поняття «творча індивідуальність» у наукових працях розглядається різноаспектно, нерідко ототожнюючи взаємозалежні поняття «індивідуальність», «творча особистість». До ознак творчої індивідуальності особистості педагога відносять цілісність, автономність, неповторність, творчість.

Нам імпонує визначення поняття «творча індивідуальність», висвітлене у працях І. Грітченко, І. Іщенко, як комплексне інтегроване утворення особистості, що супроводжується появою нових властивостей (креативність, винахідливість, самостійність, ініціативність), що забезпечують формування цієї якості). Наявність певних властивостей, успішність їх становлення допомагають людині проявити себе як творчу індивідуальність [3, с. 111].

Формування творчої індивідуальності майбутнього фахівця мистецьких дисциплін на прикладі нашого коледжу, зокрема, виражається у активній творчій діяльності, внесенні у творчий процес чогось унікального, своєрідного, нового із активним використанням художньо-педагогічних технологій, що в майбутній професійній діяльності в єдності навчальних і виховних функцій з пріоритетом останніх сприятимуть забезпеченню смисло-ціннісних орієнтацій і загальнокультурних компетентностей школярів.

Впровадження художньо-педагогічних технологій в закладах загальної середньої освіти здійснюється через діяльність учителя за допомогою навчальної літератури, комп’ютерних програм, мультимедійних застосунків на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво». Зазначимо, що у сучасних підручниках з мистецтва реалізовано цілий комплекс художньо-педагогічних технологій, як системо утворюючих для цього курсу.

По своїй драматургії урок мистецтва поєднує різні види мистецтва, домінантними серед яких є «Музичне мистецтво» та «Образотворче мистецтво», він наповнений різновидами синтетичних мистецтв (хореографічним, театральним, кіномистецтвом), а також новітніми художніми явищами та арт-практиками (вебдизайн, інсталяції, перформанс, хеппенінг, флеш-моб тощо).

Але це не означає, що на кожному уроці вчитель повинен використовувати всі види мистецтва. Але всі вони мають бути представлені протягом навчального року. Увага повинна концентруватися на пізнанні

художньо-образної мови різних видів мистецтва, розширенні художньо-естетичного досвіду, збагаченні емоційно-почуттєвої сфери, стимулюванні художньо-образного мислення, творчого потенціалу особистості [4].

Художньо-педагогічні технології виступають дієвим чинником у художньому вихованні. Проте, зазначимо, що повноцінне впровадження художньо-педагогічних технологій в закладах загальної середньої освіти із забезпеченням міждисциплінарних зв'язків потребує якісної підготовки фахівців, адже тривалий час їх відокремлено готували з мистецьких спеціалізацій (майбутніх учителів музичного мистецтва, образотворчого мистецтва, хореографії).

До художньо-педагогічних технологій відносять: інтегративні, інтерактивні, ігрові, проблемно-евристичні, арт-терапевтичні, сугестивні, музейні, мультимедійні технології [4]. Важливим і актуальним є поєднання цих технологій.

Ефективна підготовка майбутніх фахівців здійснюється не лише на базі коледжу, але і на базах практики. Тому нами звернена увага на практичне використання художньо-педагогічних технологій у суб'єкт-суб'єктній взаємодії «здобувач освіти – школяр», «викладач коледжу – здобувач освіти».

Розглянемо приклади практичного використання художньо-педагогічних технологій здобувачами освіти у практичній діяльності в закладах загальної середньої освіти.

Для інтегративної технології характерне встановлення емоційної спорідненості художніх образів у різних видах мистецтва під час сприймання. Це супроводжуються з прийомами стимулювання проявів емоційного інтелекту, пошуком споріднених ціннісних смислів у міжвидових мистецьких явищах шляхом узагальнення поняття. Використовуються методи порівняння, аналогії, узагальнення, систематизації [4].

Інтегративні технології реалізуються через визначені завдання, в тому числі і ігрові.

Приклад використання на уроках ІК «Мистецтво» 5 класу з розділу «Народне мистецтво» за підручником Л. Масол:

Школярам пропонується розглянути ілюстрації відомих українських художників (Ернест Контратович, реалізм та експресіонізм, Віра Баринова-Кулеба, реалізм, Михайло Білас, текстильне панно, Георгій Якутович, графіка) та виконати завдання:

1. Створіть розповідь про обряд українського весілля за сюжетами картин (візуальний ряд на слайді)
2. Які музичні інструменти зображено? Опишіть їх.
3. Яку музику (пісню) ви чуєте, розглядаючи кожне зображення? Проспівайте побачене [4].

Таким чином використання інтегративної художньо-педагогічної технології сприяє більш глибшому опануванню матеріалу, використовуючи різні види творчої роботи, створюючи більш ефективний та цілісний процес.

Евристичні технології включають використання художньо-творчих різнотипних завдань з метою розвитку творчого потенціалу особистості. Так, на уроках ІК «Мистецтво» активно використовується імпровізація (вокальна, інструментальна, ритмічна, пластична, акторська), різноманітні творчі завдання на створення мелодій і акомпанементу до пісень, малювання на вільну тему [5] .

Використання такої технології сприяє формуванню впевненості у власних силах, підвищенню самооцінки, самореалізації, активізує пізнавальні інтереси, стимулює самостійність, індивідуальний творчий розвиток.

В освітньому просторі КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» проблема формування творчої індивідуальності майбутнього фахівця мистецької спеціалізації в рамках зазначеної технології не є новим питанням, адже викладачами активно здійснюється робота над забезпеченням якісної підготовки педагогів, здатних до ефективної самореалізації у професійної діяльності.

До прикладу, в коледжі був презентований проект композиторської творчості на базі групи музичного напрямку на основі інтеграції музично-теоретичних та методичних дисциплін із поставленою метою активізувати творчі здібності здобувачів освіти та направити їх у професійне русло [1]. Зазначимо, що в державних стандартах цих навчальних дисциплін рекомендовано набуття вмінь майбутніми фахівцями створювати невеличкі музичні форми – пісня, танець, марш і використання цих навиків у майбутній професійній діяльності в закладах дошкільної та загальної шкільної освіти. Робота над проектом складалася з декількох етапів. Зауважимо, що творча робота проводилася лише за бажанням здобувачів:

1. Підібрати дитячий вірш, написаний відомим поетом минулого або сучасності, талановитими поетами-дітьми чи написання вірша самостійно здобувачем.

2. Визначити для якого вікового періоду написаний даний вірш. Згідно з віковими рамками, визначити для якої групи закладу дошкільної освіти або якого класу закладу загальної середньої освіти може бути використаний вірш, а в майбутньому – пісня і у відповідності до цього – визначитись з діапазоном голосу (тут знадобилися знання з методики музичного виховання та хорознавства).

3. Наступним, найбільш тривалим і творчим етапом було створення оригінальних мелодій та проставлялися гармонічні функції. На цьому етапі використовувався індивідуальний підхід до кожного здобувача. Основна мета – не викривляти індивідуального творчого бачення, а злегка коректувати сам творчий продукт і, звичайно, мотивувати, направляти і стимулювати.

4. Важливим етапом було записати створену пісню з акомпанементом, обравши відповідну фактуру, яка підтримує або не підтримує мелодію, відповідно до вікових співацьких можливостей дітей).

5. Далі відбулась презентація збірки дитячих пісень «Музичні кольори дитинства», написаних здобувачами та проведений конкурс-фестиваль аматорської композиторської майстерності «Золота нота».

У використанні художньо-педагогічних технологій важливо пов’язувати різноманітні творчі завдання з життєво визначальними орієнтирами особистості, формуванням свідомого патріотизму, усвідомлення своєї відповідальності перед суспільством, народом, нацією. Через образотворче мистецтво ми можемо пробудити в особистості патріотичні почуття, відчуття своєї причетності до долі Батьківщини, свого народу, готовності до її захисту. Через твори образотворчого мистецтва ми легко можемо досягнути, щоб усі представлені образи залишили щирий відгук у душі. Нині це надзвичайно актуально [2].

В контексті цього важливо вводити малювання на вільну тему з майбутнім репрезентуванням творчих робіт здобувачів. В коледжі традиційно здійснюється конкурс творчих робіт на патріотичну тематику «З Україною у серці» на заняттях інтегрованого курсу «Мистецтво» для здобувачів, які навчаються за програмою 10–11 класів закладів загальної шкільної освіти. Важливість такої діяльності – у виході освітнього процесу в соціум, естетизації життя, а сама праця мала практичну значущість та могла донести своє ціннісне значення.

Використання арт-терапевтичної технології передбачає стимулюючий і гармонізуючий вплив художньої творчості на розвиток людини. Особливо актуально в наш час для корекції психічного стану особистості.

Через художні образи можна змоделювати позитивний емоційний стан, зняти психічну напругу, а також самовиразитися.

Наступний приклад за темою: «Американське мистецтво. Стиль поп-арт», практичне завдання: «Автопортрет». Здобувачам освіти пропонувалось обрати своє фото, роздрукувати його та перебити контури на папір. За допомогою різноманітних канцелярських матеріалів обробити його в стилі поп-арт. Таким чином здобувачі мали змогу не лише глибше пізнати художню мову зазначеного стилю, але стати частиною мистецтва, зрозуміти власну значущість, висвітлити свої потаємні бажання, сповнитися вірою в щасливе майбутнє. За допомогою цієї технології ми підсилюємо вплив мистецтва на свідомість, підсвідомість, емоційність особистості.

Звісно без уваги не можемо лишити інтерактивну технологію де є обов’язкова взаємодія та співробітництво здобувачів. Тут важливим є особистісна інтерпретація мистецьких образів музичних чи художніх творів. Фундаментом є комунікація, моделювання ситуацій, вміння розмірковувати про зміст художніх творів. Найкраще це можна здійснити за допомогою театралізованої діяльності. Так, до прикладу в коледжі було організовано фрагменти дитячої опери М. Лисенка «Коза-Дереза» та музичної казки Е. Бриліна «Пригоди Барвінка та Ромашки».

Театралізована діяльність (створення образів, інтерпретація, підготовка костюмів, декорацій тощо) є ефективним засобом творчого самовираження особистості, її впевненості у собі, сприяє розвитку комунікативних навичок здобувачів освіти.

Із активним вступом освітнього середовища у цифровий світ ми все ширше відкриваємо його для себе та ледве встигаємо впроваджувати одну медіа-технологію, якщо вже з’являється інша. Тому майбутньому фахівцю важливо мати комплекс таких програмових засобів, які допоможуть в якісній підготовці до проведення уроку мистецтва в закладах загальної середньої освіти, щоб він був цікавим для дітей.

До прикладу, цікавим є використання спеціального конструктора анімацій, що дозволяє оживити фото всього за кілька кліків – CRELLO. Таким чином, за допомогою цього додатка майбутні фахівці можуть звернутися до учнів в ролі відомого поета, художника, композитора, що значно зацікавить до вивчення їх життєвого та творчого шляху до прикладу, засобами інтерв’ювання або бесіди.

Ще одним цікавим додатком є FlipaClip, за допомогою якого здобувачі освіти можуть створити кліп до відомої пісні. До прикладу, наша здобувачка освіти Сінчук Єлизавета у 2022 році отримала гран-прі в міжнародному конкурсі “Art Portal” за кліп до пісні Діни Демір «Вставай Україно».

Висновки: Отже, використання художньо-педагогічних технологій сприяє формуванню творчої індивідуальності майбутнього фахівця мистецьких спеціальностей, їх професійному самовдосконаленню. Головне – щоб завжди був імпульс до творчості. В основі майбутніх досліджень – продовжувати дослідження проблеми формування творчої індивідуальності особистості майбутнього фахівця мистецького спрямування на досвіді зарубіжних науковців-практиків.

Використана література:

1. Гаврилюк О. А., Білозерська Г. О., Засипкіна Л. А., Твердохліб Н. В. Проблема формування творчої особистості та креативності майбутнього фахівця мистецького спрямування. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Київ, 2020. В. 77. С. 51–55.
2. Гаврилюк О. А. Формування професійної готовності майбутніх учителів музики у педагогічних коледжах до художньо-творчої діяльності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2019. 294 с.
3. Грітченко А., Іщенко Л. Педагогічна категорія «творча індивідуальність особистості». *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету.* Умань, 2020. В. 2. С. 111. https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2015.196694
4. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : методичний посібник. Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. 178 с.
5. Твердохліб Н. В. Розвиток креативності майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогічних коледжах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2018. 273 с.

References:

1. Havryliuk O. A., Belozerska G. O., Zasipkina L. A, Tverdokhlib N. V. (2020) Problema formuvannia tvorchoi osobystosti ta kreatyvnosti maibutnoho fakhivtsia mystetskoho spriamuvannia [The problem of forming a creative personality and creativity of the future art specialist]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova.* Kyiv, Vol. 77. S. 51–55 [in Ukrainian].
2. Havryliuk O. A. (2019) Formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnikh uchyteliv muzyky u pedahohichnykh koledzhakh do khudozhno-tvorchoi diialnosti [Formation of future music teachers' professional readiness to artistic and creative activity in pedagogical colleges] : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04. Vinnytsia. 294 s. [in Ukrainian].
3. Gritchenko A., Ishchenko L. (2020) Pedahohichna katehoriia "tvorcha indyvidualnist osobystosti". [Pedagogical category "creative individuality of personality"]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu.* Uman. S. 105–112 [in Ukrainian].
4. Masol L. M. (2015). Khudozhno-pedahohichni tekhnolohii v osnovnii shkoli: yednist navchannia i vykhovannia: metodychnyi posibnyk. [Art and pedagogical technologies in primary school: the unity of teaching and education: a guide]. Kharkiv. 178 s. [in Ukrainian].
5. Tverdokhlib N. V. (2018) Rozvytok kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v pedahohichnykh koledzhakh [Formation of future music teachers' professional readiness to artistic and creative activity in pedagogical colleges] : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04. Vinnytsia. 273 s. [in Ukrainian].

B. Brylin, O. Havrylyuk, N. Tverdokhlib, L. Zasypkina, T. Kasko. Formation of creative individuality of future artistic specialists using artistic and pedagogical technologies.

The article actualizes the problem of forming the creative individuality of future specialists of the artistic direction by means of artistic and pedagogical technologies. The relevance of the problem in school and higher education according to the conditions of the New Ukrainian School is noted. The problem is analyzed in modern psychological and pedagogical sources. The need to improve the process of forming the creative individuality of future specialists by means of artistic and pedagogical technologies and the analysis of practical experience of using them during their professional training has been investigated. The purpose of the article is to highlight the experience of professional activity of teachers of the Faculty of Preschool Education and Musical Art of Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College in the formation of the creative individuality of future specialists of the artistic direction by means of artistic and pedagogical technologies. The essence of the concept of "creative individuality". It has been determined that the formation of the creative individuality of a future specialist in artistic disciplines, using the example of a college, is expressed in active creative activity, introducing something unique, original, new into the creative process with the active use of artistic and pedagogical technologies, which in future professional activities in the unity of educational and educational functions with the priority of the latter will contribute to ensuring the semantic and value orientations and general cultural competencies of schoolchildren. Examples of practical use of artistic and pedagogical technologies by applicants in their practical activities in secondary education institutions and in the educational process of the college are described.

Key words: *creative individuality, future specialists in the artistic field, Communal Institution of Higher Education "Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College", means, creative activity, integrative technologies, heuristic technologies, art therapeutic technologies, media technologies, interactive technologies.*

УДК 373.5:316.75:342.7
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.06

Бублик О. І.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ДЛЯ 10-ГО КЛАСУ: НОВІ АСПЕКТИ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ

У статті розглянуто процес трансформації змісту шкільного курсу «Громадянська освіта» для 10 класу в умовах повномасштабної російсько-української війни. Автор обґрунтовує необхідність оновлення навчальної програми з урахуванням нових суспільних викликів, зокрема безпекових, правових, психологічних та інформаційних. Аналізується зміна акцентів у структурі курсу – від загальних демократичних цінностей до поглибленого вивчення міжнародного гуманітарного права, механізмів захисту прав людини в умовах війни, прав внутрішньо переміщених осіб та ролі міжнародних правозахисних інституцій. Значну увагу приділено інтеграції медіаосвіти як інструменту протидії дезінформації та формуванню психологічної стійкості учнів.

Окремо наголошено на важливості розвитку громадянської активності, солідарності, волонтерства та усвідомлення європейської перспективи України. Зазначається, що модернізація курсу має супроводжуватися впровадженням сучасних освітніх практик: проєктного навчання, цифрових ресурсів, співпраці з громадськими організаціями та використанням реальних кейсів. Зроблено висновок про необхідність формування у здобувачів освіти цілісної системи громадянських компетентностей, які є критично важливими для життя в умовах війни, післявоєнної відбудови та демократичного розвитку держави.

Відзначається, що модернізація курсу «Громадянської влади» у 10-му класі має супроводжуватися впровадженням сучасних педагогічних підходів – проєктного навчання, використання цифрових платформ, інтерактивних методів, співпраці з неурядовими організаціями та використанням реальних історій.

Відзначається, що така модернізація змісту та форм навчання забезпечить формування у молоді цілісної системи громадянських компетентностей, необхідних для життя в умовах кризи, поствоєнної відбудови та побудови демократичного суспільства.

Ключові слова: *громадянська освіта, шкільна програма, міжнародне гуманітарне право, медіаграмотність, психологічна стійкість, війна, демократичні цінності, волонтерство, громадянська активність, інформаційна безпека.*

Повномасштабне вторгнення Росії в Україну у 2022 р. суттєво вплинуло на всі сфери суспільного життя, зокрема на середню освіту. В умовах воєнного стану актуалізувалася потреба в адаптації змісту окремих шкільних дисциплін до нових викликів військового часу. Особливо це стосується гуманітарних наук, вивчення яких сприяє формуванню у учнів системи громадянських компетентностей: почуття любові до своєї батьківщини; поваги до людської гідності та прав людини; плюралізму, розуміння важливості культурного розмаїття, демократії, верховенства права, ідей соціальної справедливості та рівності. Мова йде, зокрема про шкільний курс національної історії та, особливо, а також про предмет «Громадянська освіта», який покликаний формувати у здобувачів середньої освіти демократичну ідентичність, правосвідомість, критичне мислення, здатність протистояти дезінформації та адаптуватися до кризових ситуацій. Саме тому його зміст потребує перегляду та оновлення відповідно до потреб суспільства воєнного й поствоєнного періоду.

Вищезгадана дисципліна почала системно впроваджуватися у українську середню освіту у 2017 р., коли Міністерство освіти і науки України розробило й затвердило Навчальну програму з громадянської освіти (інтегрований курс) для 10 класів шкіл. 3 жовтня 2018 р. на засіданні Кабінету Міністрів України була ухвалена Концепція розвитку громадянської освіти, яка окреслила рамки й стратегію подальшого реалізації програми [6].

Отже, пілотним класом для системного впровадження курсу «Громадянська освіта» став десятий клас. Комплексний аналіз та перспективи подальшого впровадження цієї дисципліни, трансформація її змісту, відповідно до вимог військового стану є метою цієї статті.

Дослідження спирається на низку українських та європейських документів, які визначають зміст курсу «Громадянської освіти». Це, зокрема, типова програма “Reference Framework of Competences for Democratic Culture” (“RFCDC”) [8], розроблена Радою Європи, на яку спиралися українські експерти під час розробки відповідної дисципліни для середньої школи в Україні.

Стаття також спирається на засади «Концепції нової української школи», чинні програми МОН України та міждисциплінарний підхід до вивчення громадянської освіти.

Методологічну основу складає поєднання методів критичного аналізу чинних навчальних програм, нормативно-правових документів, експертних висновків і педагогічної практики. Це, у свою чергу, дозволяє комплексно розглянути особливості впровадження.

Наукове підґрунтя цієї статті складають наукові праці українських вчених, у яких розглянуті ті чи інші аспекти трансформації змісту шкільного курсу «Громадянської освіти» умовах військового конфлікту, як для 10-го класу, так і у цілому. Це, зокрема, статті Ю. Горбаня [1], О. Олійник [1], Н. Іванець [3], Д. Мусіяки [7], В. Семененка [7] та ін.

Слід відзначити, що типова освітня програма з громадянської освіти для 10 класу (МОН, 2017 р.) має комплексний, міждисциплінарний характер і охоплює наступні освітні блоки: «Людина», «Суспільство», «Держава», «Світ». Серед ключових представлених тем – права людини, демократія, громадянська участь, глобальні проблеми сучасності.

Програма була актуальною на момент ухвалення, однак, на наш погляд, потребує подальшого змістовного оновлення в умовах російсько-української війни, яка поставила нові виклики перед українським суспільством. Актуальність цього завдання підкреслюється низкою провідних українських науковців. Зокрема, Н. Іванець, відзначала, що «…існує суперечність між станом громадянської освіти, її цілями та завданнями, які декларувалися досі і необхідністю їхнього суттєвого оновлення перед викликами військової, інформаційної та пропагандистської агресії Росії» [3, с. 62].

Зокрема, зміст дисципліни пропонується розширити за рахунок розширення курсу наступними аспектами.

Більшість науковців сходяться на тому, що в умовах воєнного часу, необхідно акцентувати увагу на вдосконаленні знань учнів про механізми захисту прав людини під час воєнного стану, міжнародному гуманітарному праві, Женевських конвенціях, правах внутрішньо переміщених осіб та ролі міжнародних правозахисних організацій.

Насамперед, потрібно зробити пріоритетними набуття учнями знань про головні поняття, пов’язані із функціонуванням системи міжнародного гуманітарного права. А також, учням потрібно зрозуміти значення у період військового стану Женевських конвенцій. Це основоположні міжнародно-правові документи, які регулюють захист жертв збройних конфліктів. Уперше вони були прийняті у 1864 р. та доповнені й кодифіковані в 1949 р. Цей масив документів складається з чотирьох основних конвенцій і додаткових протоколів, які охоплюють широке коло гуманітарних питань, що виникають під час війни. Основна мета цих

документів – захист осіб, які не беруть безпосередньої участі у бойових діях (цивільного населення, поранених, медичного персоналу, військовополонених тощо).

У період війни роль Женевських конвенцій є критично важливою, оскільки вони виконують низку важливих функцій, серед яких:

1) оформлення міжнародних стандартів гуманного поводження з цивільними та військовими особами, які потрапили у вразливе становище;
2) гарантія медичної допомоги для поранених і хворих без дискримінації;
3) заборона тортур, страт без суду, жорстокого або принизливого поводження;
4) захист цивільної інфраструктури – шкіл, лікарень, об'єктів водо- й енергопостачання;
5) регламентація поводження з військовополоненими та забезпечення їхніх базових прав;
6) встановлення відповідальності за порушення, зокрема, визнання таких дій воєнними злочинами, що підлягають розгляду в міжнародних судах [2, с. 137].

Женевські конвенції лягли у основу сучасної системи міжнародного гуманітарного права – ще одного базового поняття курсу «Громадянська освіта». Міжнародне гуманітарне право уявляє собою систему міжнародно-правових норм, що регламентують захист осіб, які не беруть або більше не беруть участі у воєнних діях, а також обмежують методи та засоби ведення війни. Як відзначалося вище, його джерелом є Женевські конвенції 1949 р. (4 конвенції) про захист поранених і хворих у сухопутних силах; поранених, хворих і осіб, потерпілих на морі; військовополонених; цивільного населення [7, с. 144].

Ще одним джерелом гуманітарного права на міжнародній арені є даткові до Женевської конвенції протоколи 1977 і 2005 рр., які розширюють застосування норм у внутрішніх та міжнародних конфліктах. Вони визначають ключові принципи сучасного міжнародного гуманітарного права, серед яких:

1) принцип розрізнення (між комбатантами та цивільними);
2) принцип пропорційності (неперевищення необхідного рівня сили);
3) принцип гуманності (заборона тортур, жорстокого поводження);
4) принцип необхідності (ведення бойових дій лише в межах воєнної необхідності);
5) обов'язковість забезпечення захисту медичного персоналу, об'єктів, поранених тощо.

В умовах інформаційної війни також життєво необхідними навичками стають критичне мислення та вміння розпізнавання фейки. Українські науковці відзначають, що у програмі «Громадянської освіти» для 10-го класу слід істотно посилити блок, присвячений цифровій безпеці, алгоритмам соціальних мереж, розпізнаванню маніпуляцій та методам перевірки джерел [1, с. 195]. Так, українські науковці Ю. Горбань та О. Олійник відзначають: ««Медіаграмотність у сучасних умовах війни постає не лише як освітній інструмент, а як форма інформаційного захисту. Вона забезпечує здатність до критичного осмислення медіаповідомлень, розпізнавання фейків і протидії інформаційним впливам ворожих держав» [1, с. 195].

Особливе значення при цьому набуває поняття «медіаграмотність», яке розуміється як сукупність знань, навичок і ставлень, що дозволяють людині ефективно знаходити, аналізувати, оцінювати, створювати та відповідально використовувати інформацію з різних медіа-джерел.

Вона включає критичне мислення щодо змісту медіа, уміння розпізнавати фейки, маніпуляції, пропаганду та дезінформацію, а також здатність адекватно реагувати на інформаційні виклики. На думку дослідників Горбаня та Олійник: «медіаграмотність – це освітній інструмент, який формує здатність громадян критично осмислювати медіаповідомлення, розпізнавати дезінформацію та захищатися від інформаційних впливів, особливо в умовах війни» [1, с. 197].

У сучасних умовах війни, коли інформаційний простір стає полем активної боротьби, медіаграмотність виступає ключовим інструментом захисту громадян від дезінформації, пропаганди та маніпуляцій. Вона забезпечує здатність критично осмислювати медіаповідомлення, розпізнавати фейки, аналізувати джерела інформації та протидіяти інформаційним впливам ворожих сил.

Як наголошують вже згадувані науковці, медіаграмотність не лише підвищує рівень інформаційної компетентності, а й формує активну громадянську позицію, що є життєво необхідним для збереження національної безпеки в інформаційній війні [1, с. 198].

Ще одним аспектом на якому потрібно зробити наголос під час подальшого увідповіднення програми шкільного курсу «Громадянської освіти» для 10 класу до реалій військового часу є наголошення на необхідності розвитку у учнів навичок громадянської активності і національної єдності. Це насамперед, пов'язано із тим, що війна продемонструвала роль і значення, вагу солідарності, волонтерства та громадянської участі. Саме тому програма має включати приклади громадянської мобілізації, зокрема досвід волонтерських рухів, самоорганізації громад, участі молоді у допомозі ЗСУ.

Важливим новим компонентом курсу має також стати формування у учнів психологічної стійкості. Вони мають отримати базові навички психологічної саморегуляції, подолання стресу, надання першої психологічної допомоги, знання про посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) та способи його подолання.

Відзначимо, що впровадження аспектів психологічної стійкості в курс «Громадянська освіта» – це важливе завдання, особливо в умовах військових конфліктів, соціальної нестабільності та інформаційних загроз. При розробці такого компонента, важливо враховувати наступні аспекти:

1) психологічна стійкість допомагає учням адаптуватися до стресових ситуацій, підтримує їхнє емоційне здоров’я і сприяє ефективній соціальній інтеграції;

2) у контексті громадянської освіти це формує відповідального громадянина, який може зберігати критичне мислення та самовладання навіть під тиском зовнішніх викликів;

3) знання про ПТСР і способи його подолання підвищують обізнаність та емпатію, знижують стигматизацію і сприяють готовності допомогти іншим [8, с. 9].

Останнім важливим аспектом програми курсу «Громадянської освіти» для 10 класу є формування у учнів знань про європейський і глобальний вимір зовнішньої політики України.

Важливо посилити розділ, присвячений євроінтеграційним прагненням України, міжнародній підтримці та єдності демократичних держав у протидії російської агресії. Такий підхід сприяє формуванню глобальної громадянської свідомості [6, с. 28].

Модернізація курсу «Громадянська освіта» для 10-го класу передбачає впровадження нових освітніх методів, серед яких:

1) впровадження проєктного навчання, пов’язаного з актуальними соціальними проблемами;
2) залучення реальних історій (усної історії, щоденників, волонтерських кейсів);
3) інтеграція цифрових ресурсів, відеоконтенту, платформ для перевірки інформації;
4) співпраця з громадськими організаціями, ветеранськими ініціативами, освітніми фондами;
5) використання дискусійних методів, дебатів, рольових ігор для розвитку критичного мислення [6, с. 39].

Висновки. Проведене дослідження, на основі аналізу робіт українських науковців показує, що курс «Громадянська освіта» для 10 класу середньої школи потребує подальшого суттєвого переосмислення і оновлення в умовах триваючої російсько-української війни. Головним викликом є необхідність забезпечення релевантності змісту курсу до умов воєнного часу, трансформації суспільних цінностей, інформаційної загрози та потреби у формуванні стійкої громадянської ідентичності.

По-перше, змістовний акцент має бути зміщений у бік вивчення міжнародного гуманітарного права, механізмів захисту прав людини в умовах воєнного стану, прав внутрішньо переміщених осіб і діяльності міжнародних правозахисних організацій. Це необхідно для підвищення обізнаності учнів щодо актуальних правових інструментів, якими вони можуть скористатися в умовах кризи.

По-друге, критично важливим компонентом оновленого курсу має стати блок, присвячений медіаграмотності, цифровій безпеці та протидії дезінформації. Війна на інформаційному фронті, яка ведеться агресором проти українського суспільства, висуває нові вимоги до навичок критичного мислення, вміння розпізнавати фейки, маніпуляції та протистояти інформаційним атакам. У зв’язку з цим, медіаосвіта має виконувати не лише просвітницьку, але й безпекову функцію.

По-третє, надзвичайно важливим аспектом є включення до змісту курсу тем, що стосуються громадянської активності, солідарності, волонтерського руху, участі молоді в суспільному житті. Під час війни українське суспільство продемонструвало унікальний приклад самоорганізації та мобілізації, що має бути відображено в навчальному процесі як джерело натхнення, національної гордості та зразок активної громадянської позиції.

По-четверте, формування психологічної стійкості учнів є нагальним освітнім завданням при модернізації змістовної частини курсу «Громадянської освіти», як для 10-го класу, так і для інших. Війна породжує значні емоційні та психологічні виклики, які потребують педагогічного реагування. Ознайомлення учнів із техніками саморегуляції, основами першої психологічної допомоги та методами подолання стресу має інтегруватися у громадянську освіту як інструмент психоемоційної підтримки молоді.

Нарешті, по-п’яте, у курсі доцільно посилити розділи, присвячені міжнародним зв’язкам України, її євроінтеграційним прагненням, співпраці з демократичними державами та міжнародними організаціями. Це сприятиме формуванню у школярів не лише усвідомлення європейської перспективи України, а й глобальної громадянської свідомості.

Відзначимо, що оновлення курсу має супроводжуватися впровадженням сучасних педагогічних підходів – проєктного навчання, використання цифрових платформ, інтерактивних методів, співпраці з неурядовими організаціями та використанням реальних історій. Така модернізація змісту та форм навчання забезпечить формування у молоді цілісної системи громадянських компетентностей, необхідних для життя в умовах кризи, поствоєнної відбудови та побудови демократичного суспільства.

Отже, трансформація змісту курсу «Громадянська освіта» для 10 класу в умовах війни є не лише педагогічною вимогою, а й інструментом зміцнення національної стійкості, формування активного, відповідального, інформованого громадянина України. Процес формування змістовної частини навчальної дисципліни «Громадянська освіта» розглядатиметься у наступних наукових статтях.

Використана література:

1. Горбань Ю., Олійник О. Медіаграмотність як засіб захисту в умовах інформаційної війни. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень імені І. Ф. Кураса НАН України*. 2024. № 1. С. 195–198.
2. Іванець Н. Сучасні виклики громадянської освіти в умовах гібридної війни. *Освітній дискурс.* 2023. № 2 (20). С. 60–66.

3. Женевські конвенції від 12 серпня 1949 року та Додаткові протоколи до них від 8 червня 1977 року і 8 грудня 2005 року. Женева : Міжнародний Комітет Червоного Хреста, 2010. 562 с.
4. Концепція нової української школи. Київ : МОН України, 2016. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf
5. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні: розпорядження Кабінету Міністрів України від 3 жовтня 2018 р. № 710-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-p#Text
6. Методичні рекомендації з викладання курсу «Громадянська освіта» для 10 класу. Київ : МОН України, 2018. 56 с.
7. Міжнародне гуманітарне право / за ред. В. Д. Мусіяки, В. І. Семененка. Київ : Юрінком Інтер, 2005. 368 с.
8. Організація психологічної підтримки в закладах освіти під час воєнних дій : методичні рекомендації. Київ : МОН України, 2022. 24 с.
9. Типова освітня програма з громадянської освіти для 10 класу. 2017. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi
10. Council of Europe. Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, concepts and model. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2018. URL: https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture

References:

1. Horban Y. I., Oliinyk O. M. (2024). Mediahramotnist yak zasib zakhystu v umovakh informatsiinoi viiny [Media literacy as a means of protection in the context of information war]. *Naukovi zapysky Instytutu politychnykh i etnonatsionalnykh doslidzhen imeni I. F. Kurasa NAN Ukrainy,* (1). S. 195–198 [in Ukrainian].
2. Ivanets N. (2023). Suchasni vyklyky hromadianskoi osvity v umovakh hibrydnoi viiny [Modern challenges of civic education under hybrid war conditions]. *Osvitnii dyskurs*,2 (20). S. 60–66 [in Ukrainian].
3. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). Kontseptsiia novoi ukrainskoi shkoly [Concept of the New Ukrainian School]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Book-ENG.pdf [in Ukrainian].
4. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2018, October 3). Kontseptsiia rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini [Concept for the Development of Civic Education in Ukraine] (Order No. 710-r). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-p#Text [in Ukrainian].
5. Metodychni rekomendatsii z vykladannia kursu “Hromadianska osvita” dlia 10 klasu [Methodological recommendations for teaching the “Civic Education” course in Grade 10]. (2018). Kyiv : MON Ukrainy. 56 s. [in Ukrainian].
6. Mizhnarodne humanitarne pravo / za red. V. D. Musiiaky, V. I. Semenenka [International Humanitarian Law / ed. by V. D. Musiiaka, V. I. Semenenko]. (2005). Kyiv : Yurinkom Inter. 368 s. [in Ukrainian].
7. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2017). Typova osvitnia prohrama z hromadianskoi osvity dlia 10 klasu [Model curriculum on civic education for the 10th grade]. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi [in Ukrainian].
8. Orhanizatsiia psykholohichnoi pidtrymky v zakladakh osvity pid chas voiennykh dii: metodychni rekomendatsii [Organization of psychological support in educational institutions during hostilities: methodological recommendations]. (2022). Kyiv : MON Ukrainy. 24 s. [in Ukrainian].
9. International Committee of the Red Cross. (2010). Zhenevski konventsii vid 12 serpnia 1949 roku ta Dodatkovi protokoly do nykh vid 8 chervnia 1977 roku i 8 hrudnia 2005 roku [Geneva Conventions of August 12, 1949, and Additional Protocols of June 8, 1977, and December 8, 2005]. Geneva : International Committee of the Red Cross. [in Ukrainian].
10. Council of Europe. (2018). Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, concepts and model. Strasbourg: Council of Europe Publishing. URL: https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture

O. Bublyk. Transformation of the Content of the 10th-Grade Civic Education Course: New Aspects in the Context of the Russian-Ukrainian War.

The article explores the transformation of the 10th-grade school course “Civic Education” in the context of Russia’s full-scale war against Ukraine. The author substantiates the urgent need to update the curriculum in light of new societal challenges, particularly in the areas of security, law, psychology, and information. The study emphasizes a shift in focus from general democratic values to an in-depth study of international humanitarian law, mechanisms for protecting human rights during wartime, the rights of internally displaced persons, and the role of international human rights institutions. Special attention is paid to integrating media literacy as a tool for countering disinformation and to developing students’ psychological resilience. The importance of fostering civic engagement, solidarity, volunteerism, and awareness of Ukraine's European aspirations is highlighted.

The article argues that the modernization of the course must be accompanied by the introduction of contemporary educational practices such as project-based learning, digital tools, partnerships with civil society organizations, and the use of real-life case studies. The conclusion underscores the necessity of forming a comprehensive system of civic competences among students, which is essential for life in wartime, post-war recovery, and the democratic development of the country.

It is noted that the modernization of the Civic Education course in the 10th grade should be accompanied by the implementation of contemporary pedagogical approaches – project-based learning, the use of digital platforms, interactive methods, cooperation with non-governmental organizations, and the application of real-life stories.

Such modernization of both the content and teaching methods is expected to foster the development of a comprehensive system of civic competences among young people, essential for living in times of crisis, post-war recovery, and the building of a democratic society.

Key words: *civic education, school curriculum, international humanitarian law, media literacy, psychological resilience, war, democratic values, volunteerism, civic engagement, information security.*

УДК 794.242(07)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.07

Губарєв І. В., Іскандарова-Мала А. О., Музичка К. О.

РОЗРОБКА ІНФОРМАЦІЙНОГО ТА ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГРИ В ШАШКИ-64 З МЕТОЮ УДОСКОНАЛЕННЯ ТАКТИЧНИХ ТА ТЕХНІЧНИХ НАВИЧОК СПОРТСМЕНІВ-ШАШКІСТІВ

Зі зростанням майстерності спортсмена, індивідуалізація в навчально-тренувальному процесі, особливо в інтелектуальних видах спорту, набуває великої значущості.

Для реалізації цього створено комп’ютерну навчально-тренувальну ігрову програму “Draughts” для двох гравців (тренер-викладач з шашок – спортсмен-вихованець; спортсмен-вихованець – спаринг-партнер («рівний по підготовці суперник в тренуванні») за допомогою крос-платформного інструментарію розробки програмного забезпечення Qt мовою програмування С++.

Застосунок розроблено за допомогою об’єктно-орієнтованого програмування (ООП). Надано повний опис роботи програми, її алгоритм, описано як користуватися програмою. Розроблено інтерфейс зручний та зрозумілий усім користувачам: тренеру з шашок, спортсмену, спаринг-партнеру.

Об’єктно-орієнтована програма складається з об’єктів – окремих фрагментів коду, що обробляє дані, які взаємодіють один з одним через певні інтерфейси, забезпечуючи дотримування відомих методичних правил наступності завдань: – від простого до складного, від відомого до невідомого. Після запуску на виконання програми користувач бачить дошку для шашок-64 з уже розставленими на ній шашками білого та чорного кольорів. Щоб зробити хід, гравцеві необхідно натиснути на шашку його кольору, а потім на якесь із місць, що запропонує комп’ютер.

Усі можливі варіанти ходу для вибраної шашки пропадуть. Якщо можливе взяття шашки суперника, то бій за правилами гри є обов’язковим, і програма не дозволить зробити звичайний хід.

Ідеї ООП знайшли застосування у підвищенні ефективності навчання шашковій грі за рахунок більш конкретного і правильного уявлення про тактичні дії проти можливого суперника, або підготовки і проведення стандартних шашкових комбінацій на основі зорового і чуттєвого сприйняття.

Ця програма дозволяє під час гри зберігати хід подій спільної партії гравців, що потрібно тренеру, щоб зробити оцінку тактичних та технічних дій своїх підопічних. Завдяки цьому вихованці зможуть в аналізах зрозуміти, чому їхній суперник вибрав те чи інше продовження у шашковій грі.

Ключові слова: *шашки, шашкова дошка, класи, об’єкти, тренер-викладач, гравець, тактичні дії, об’єктно-орієнтоване програмування.*

У системі багатолітньої підготовки юних шашкістів процес тренування та змагань органічно зв’язані та розглядаються як категорії єдиного педагогічного процесу. Як у навчанні, так і у турнірах, вирішуються питання та задачі удосконалення тактичних та технічних навичок у грі. Реалізується навчання шляхом раціонального підбору технічних прийомів (позицій) з урахуванням можливостей і теоретичної підготовки юних шашкістів [1]. Зі зростанням майстерності шашкіста (його розряду) індивідуалізація в навчальному процесі набуває великої значущості (тренувальні партії з тренером-наставником педагогом).

Основою даної роботи стало створення комп’ютерної навчально-тренувальної ігрової програми “Draughts” для двох гравців (тренер-викладач з шашок – спортсмен-вихованець; спортсмен –вихованець – спаринг-партнер («рівний по підготовці суперник в тренуванні») за допомогою крос-платформного інструментарію розробки програмного забезпечення Qt мовою програмування С++ [2; 3]. Застосунок створено за допомогою об’єктно-орієнтованого програмування (однієї з парадигм програмування, яка розглядає програму як множину «об’єктів», що взаємодіють між собою), основна мета якого, як і більшості інших підходів до програмування – підвищення ефективності розробки програм.

Ідеї ООП виявилися плідними й знайшли застосування у підвищенні ефективності навчанню шашкової гри за рахунок більш конкретного і правильного уявлення про тактичні дії проти можливого суперника, або підготовки і проведення стандартних шашкових комбінацій на основі зорового і чуттєвого сприйняття.

Постановка задачі: розробити алгоритм шашкової гри. Використовуючи ООП, написати програму мовою С++ у вигляді сукупності взаємодіючих об’єктів, кожен з яких є екземпляром певного класу, а класи є членами певної ієрархії наслідування, яка реалізує принцип гри в шашки-64 та допомагає прискорити оволодіння шашковими прийомами.

Метою статті є створення застосунку, що представляє собою програмну реалізацію відомої логічної гри “Draughts”; засвоювання методики експериментальних досліджень, оволодіння навичками співставлення результатів своїх досліджень із літературними даними, аналізу, узагальнення і оформлення одержаних результатів.

Методи досліджень – аналіз предметної області гри “Draughts” та вимог до її програмного забезпечення (властивості об’єктно-орієнтованого програмування, математичний інструментарій логістики, алгоритми та структури даних).

Кожний тренер-викладач, розпочинаючи навчання юних любителів шашкової гри, завжди вирішує проблемне завдання під питанням: «З чого почати? Як і якими засобами пояснити початківцям спортсменам закони та правила гри, розкрити її красу та глибину змісту?»

Ефективність навчально-тренувального процесу завжди базується на дотриманні деяких методичних принципів: наочність, систематичність, доступність, індивідуальність, прогресування. Розрізняють безпосередню та опосередковану наочність. До першої відноситься безпосередній показ дії, що вивчається або вдосконалюється (наприклад у легкій партії, під час проведення комбінації), до другої – позиції на діаграмах, демонстраційних дошках та ін.

Для ефективного вирішення питань наочності, з метою підготовки спортсменів-розрядників, було створено програму “Draughts” [6], яка є симулятором логічної гри шашки-64, у ході якої користувачі, що грають білим або чорним кольором, мають вибрати необхідну шашку, а потім напрямок її ходу. Далі система вказує всі можливі ходи, перевіряє правильність ходу і робить його. Інтерфейс розробленої програми представлений на рисунку 1.

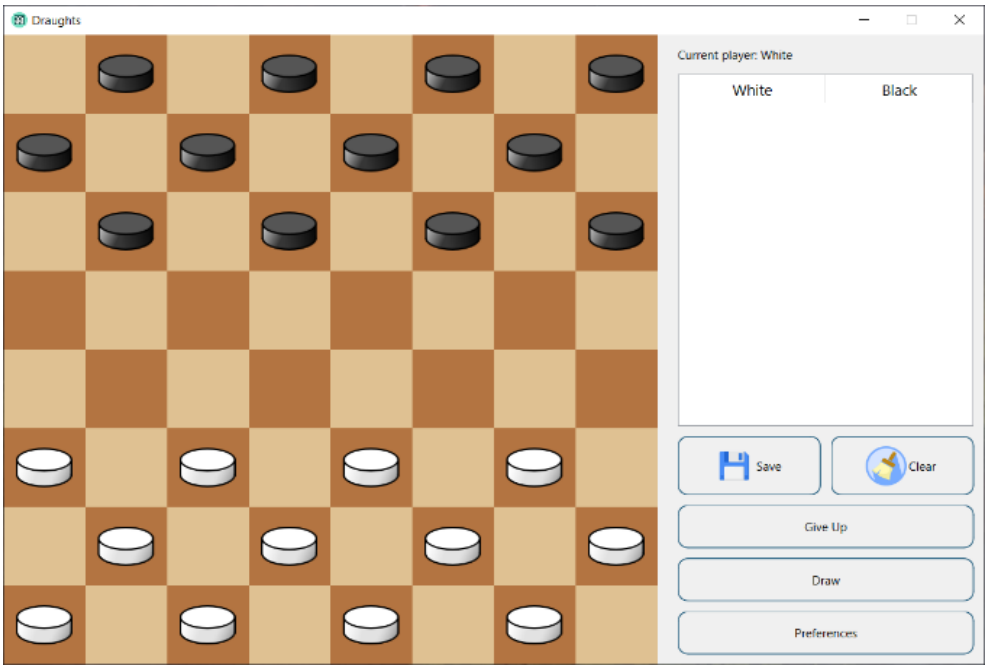

Рис. 1. Вікно програми “Draughts”

У шашковій грі є два типи фігур – прості і дамки. У початковому положенні усі шашки прості. Розстановка початкової позиції показана на рисунку 1. Коли проста шашка досягає останню горизонталь (у напрямку руху), вона перетворюється в інший тип фігури – дамку (рис. 2).

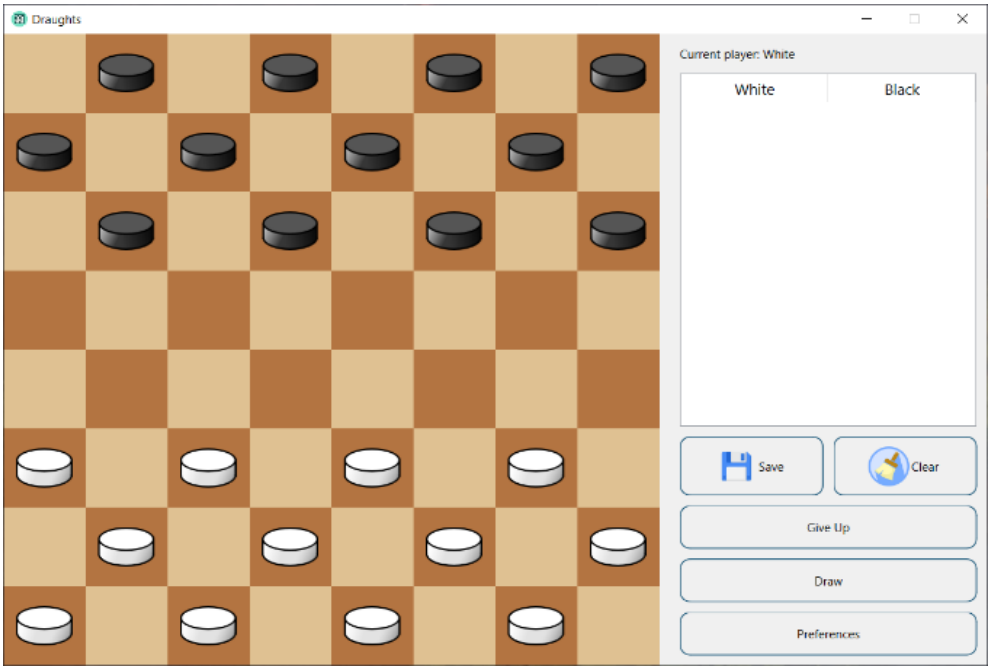

Рис. 2. Дамки

Дамка – це шашка, що доведена до останнього горизонтального ряду клітин противника з отриманням права пересуватися на будь-яке число клітин в будь-якому напрямку. Тому, якщо шашка суперника досягає останньої горизонталі (у напрямку руху), її зовнішній вигляд змінюється (шашка стає подвійною), і користувач розуміє, що це – дамка (рис. 2).

Обидва гравці роблять свої ходи по черзі: за один раз один хід. Переміщення своєї фігури на вільне ігрове поле, без взяття фігури суперника або з ним, визначається як хід у партії. Перший хід у початковому положенні робить той, кому за жеребом, або за будь-якої попередньої домовленості, випало грати білими. Прості білі шашки ходять вгору дошки, якщо «низом» приймати їх початкове положення, на одну клітку по діагоналі. Дамки ходять по діагоналі на будь-яке поле, як вперед, так і назад, причому перескакувати вони можуть тільки шашки суперника з дотриманням правила — за кожною шашкою суперника повинно бути вільне поле.

Реалізація програми відбувається за допомогою мови програмування C++ з використанням базового функціоналу об’єктно-орієнтованого програмування, де основними є поняття об’єктів і класів [4; 5].

При натисканні на кнопку “Preferences” (рис. 3) отримаємо вікно, у якому побачимо три кнопки, за допомогою яких можна змінити колір темної та світлої клітинок, а також розмір вікна, вибравши його перед цим за допомогою слайдера.

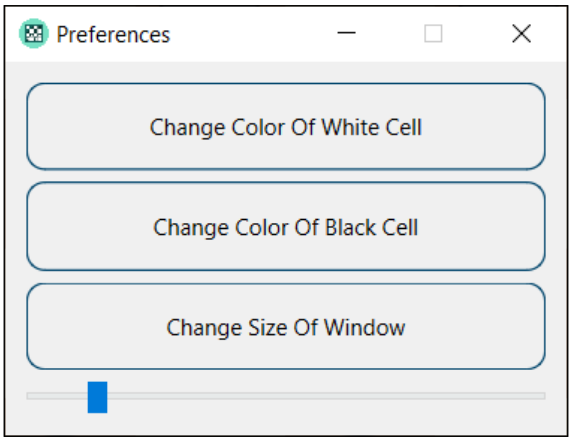

Рис. 3. Вікно налаштувань

Після запуску на виконання програми користувач бачить дошку для шашок-64 з уже розставленими на ній шашками білого та чорного кольорів. Щоб зробити хід, гравцеві необхідно натиснути на шашку його кольору, а потім на якесь із місць, що запропонує комп’ютер (рис. 4).

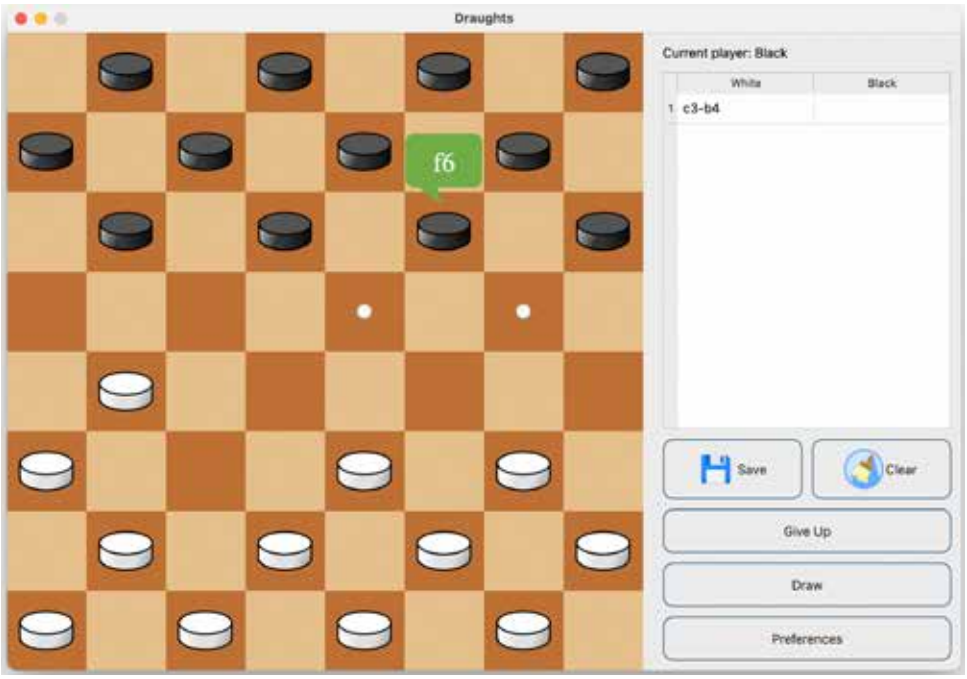

Рис. 4. Пропонування комп’ютером ходів для гравця, що натиснув на чорну шашку f6

Взагалі кожна клітинка дошки є кнопкою, при натисканні на яку, викликається функція реалізації ходу гравця. Кожна кнопка-клітинка може містити зображення у вигляді шашки. Кожне ігрове поле дошки має двозначний індекс. Горизонтальні ряди шашкової дошки позначаються цифрами від 1 до 8, а вертикальні – латинськими буквами від a до h. Хід позначається двома полями. Наприклад, якщо шашка пересувається з поля c3 на поле b4, хід позначається наступним чином: c3–b4 (рис. 4).

Хід із взяттям записується у вигляді позначень полів, розділених двокрапкою, за якими проходить шашка, що забирає, наприклад (рис. 2): запис 2.b4:d6 означає хід білих з поля b4 на поле d6 зі взяттям чорної шашки суперника, що стоїть на полі c5.

Для зміни позиції шашки, якою хоче здійснити хід гравець, необхідно натиснути на будь-яке місце дошки, що пропонує програма. Усі можливі варіанти ходу для вибраної шашки пропадуть. Якщо можливе взяття шашки суперника, то бій за правилами гри є обов'язковим, і програма не дозволить зробити звичайний хід.

Щоб розпочати нову гру необхідно натиснути на кнопку "Draw" або "Give Up". На дошці автоматично з'явиться початкове положення шашок.

Взяття шашки суперника аналогічне звичайному ходу. Спочатку необхідно обрати шашку, якою хочемо зробити удар, а потім натиснути на запропоноване програмою місце на дошці. Якщо можливе продовження удару, тобто є можливість взяття декількох шашок суперника, то необхідно знову натиснути на шашку, якою робимо взяття, щоб побачити можливе продовження удару.

Закінчити гру можна натиснувши на будь-яке місце на дошці за умови, що в одного з гравців усі шашки зняті з дошки або є запертими (перемога). За відсутності такої умови, щоб закінчити партію нічиєю, треба натиснути на кнопку "Draw".

Для зміни параметрів програми необхідно натиснути кнопку "Preferences", в отриманому вікні налаштовується колір клітинок на дошці та розмір вікна додатку.

Дана програма дозволяє під час гри гравців зберігати хід подій їх спільної партії, що потрібно тренеру, щоб зробити оцінку тактичних та технічних дій своїх підопічних. Завдяки цьому вихованці зможуть в аналізах зрозуміти, чому їхній суперник вибрав те чи інше продовження у шашковій грі. Аналіз зіграних турнірних партій із практичними коментарями тренера, зміцнюють віру спортсмена у свої сили, доставляють їм радість творчості та естетичне задоволення.

До аналізу тренер має готуватися особливо ретельно, вивчаючи запис партії. Під час розбору позицій необхідно вказати ступінь виконання стратегічного, тактичного та дебютного плану. До аналізу партій та позицій залучаються усі без винятку члени команди та учасники змагань. Вміння тренера-викладача керувати змагальною діяльністю під час шашкових турнірів своїх підопічних складається: з уміння спостерігати, робити аналіз різних дебютних схем противника, помилок вихованців під час партій, з прийняття рішень у вигляді конкретних дебютних установок, домашніх аналізів зіграних партій.

Об'єктно-орієнтована програма складається з об'єктів – окремих фрагментів коду, що обробляє дані, які взаємодіють один з одним через певні інтерфейси, забезпечуючи дотримування відомих методичних правил: наступності завдань (позицій) та занять – від простого до складного, від відомого до невідомого.

Дана розробка допомагає у забезпеченні ясності з розвитку мислення та розуміння шашкових проблем, усіх тонкощів тактики та стратегії у вивченні гри, що постають перед спортсменами-вихованцями.

З її допомогою тренером вирішуються також такі завдання:

- виховання вольових якостей у шашкістів під час гри;
- розвиток у початківців процесів сприйняття «почуття небезпеки» та «почуття часу»;
- розвиток уваги, її стійкості, зосередженості під час гри;
- формулювання ігрової установки на кожну партію кожному вихованцю окремо.

Висновки. Необхідно помітити, що ООП не є панацеєю від всіх програмістських лих, але його цінність як передової технології програмування безсумнівна. Вивчення ідей і методів ООП може істотно спростити розробку й налагодження складних програм.

Під час виконання роботи були відпрацьовані основні етапи створення програми: постановка задачі, розробка алгоритму, складання програми, її встановлення на ПК, налагодження та тестування її функцій, перевірка відповідності правилам гри у шашки.

Був створений повний опис роботи програми, її алгоритм, описано як користуватися програмою. Було проаналізовано дану область та знайдено потрібну інформацію по даній тематиці. Розроблено інтерфейс зручний та зрозумілий усім користувачам: тренеру-викладачу з шашок, спортсмену-вихованцю, спаринг-партнеру.

Програма допомагає не лише навчити грати у шашки та підняти кваліфікацію чинному спортсмену, а й створює можливість тренеру навчити думати своїх підопічних у певних типах позицій та стадіях партій, об'єктивно оцінювати ступінь виконання поставленого завдання кожним вихованцем.

Використана література:

1. Губарєв І. В., Савінський Д. О. Практичний курс занять з шашкового спорту : навч. посіб. Кам'янське : ДДТУ, 2018. 159 с.
2. Bjarne Stroustrup. The C++ Programming Language: Addison-Wesley Professional. 4th edition, 2013. 1368 p.
3. Herbert Schildt. C++: The Complete Reference: McGraw Hill. 4th Edition, 2002. 1056 p.

4. Шпак З. Я. Програмування мовою С : навч. посіб. Вид. 2-ге, допов. Львів : *Видавництво Львівської політехніки*, 2011. 436 с.
5. Яшина О. В., Жульковський О. О. Методичні вказівки до виконання лабораторних робіт з дисципліни «Мови об’єктно-орієнтованого програмування» для студентів спеціальності 6.080403 «Програмне забезпечення автоматизованих систем». Дніпродзержинськ : ДДТУ, 2004. 63 с.
6. Губарєв І. В., Іскандарова-Мала А. О., Музичка К. О. Розробка комп’ютерної навчально-тренувальної ігрової програми “Draughts” для підвищення ефективності підготовки спортсменів. Перспективи стабільного економічного розвитку та соціальних комунікацій в умовах сучасних викликів: вітчизняні реалії та світовий досвід : матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (присвяченої 30-річчю економічного факультету ДДТУ) м. Кам’янське, 25–26 квітня 2024 р. / ред. кол.: Н. А. Караван [та ін.]. Кам’янське : ДДТУ, 2024. С. 571–575.

References:

1. Hubariev I. V., Savinskyi D. O. (2018). Praktychnyi kurs zaniat z shashkovoho sportu [Practical course of classes in checkers] : navch. posib. Kam’ianske : DDTU. 159 s. [in Ukrainian].
2. Bjarne Stroustrup. (2013). The C++ Programming Language, Addison-Wesley Professional; 4th edition. 1368 p.
3. Herbert Schildt. (2002). C++: The Complete Reference, McGraw Hill, 4th Edition. 1056 p.
4. Shpak Z. Ya. (2011). Prohramuvannya movoyu S [Programming in the C language] : navch. posib. Vyd. 2-he, dopov. L'viv : *Vydavnytstvo L'vivs'koyi politekhniky*. 436 s. [in Ukrainian].
5. Yashyna O. V., Zhul'kovs'kyy O. O. (2004). Metodychni vkazivky do vykonannya laboratornykh robit z dystsypliny “Movy ob’yektno-oriyentovanoho prohramuvannya” dlya studentiv spetsial'nosti 6.080403 “Prohramne zabezpechennya avtomatyzovanykh system” [Methodological instructions for performing laboratory work in the discipline “Object-oriented programming languages” for students of the specialty 6.080403 “Software of automated systems”]. Dniprodzerzhyns'k : DDTU. 63 s. [in Ukrainian].
6. Hubaryev I. V., Iskandarova-Mala A. O., Muzychka K. O. (2024). Rozrobka komp’yuternoyi navchal'no-trenuval'noyi ihrovoyi prohramy “Draughts” dlya pidvyshchennya efektyvnosti pidhotovky sportsmeniv [Development of the computer educational and training game program “Draughts” to increase the efficiency of training of athletes]. Perspektyvy stabil'noho ekonomichnoho rozvytku ta sotsial'nykh komunikatsiy v umovakh suchasnykh vyklykiv: vitchyznyani realiyi ta svitovyy dosvid : materialy I Vseukr. nauk.-prakt. konf. z mizhnarodnoyu uchastyu (prysvyachenoyi 30-richchyu ekonomichnoho fakul'tetu DDTU). m. Kam’yans'ke, 25–26 kvitnya 2024 r./red. kol.: N. A. Karavan [ta in.]. Kam’yans'ke : DDTU. S. 571–575 [in Ukrainian].

I. Hubariev, A. Iskandarova-Mala, K. Muzychka. Development of game information and software in checkers-64 in order to improve the tactical and technical skills of athletes – checkers.

With the growth of the athlete's skill, individualization in the educational and training process, especially in intellectual sports, becomes of great importance.

To implement this, a computer educational and training game program “Draughts” was created for two players (checkers trainer/teacher – athlete-student; athlete-student –sparring partner (“equally trained opponent in training”) using cross-platform development tools Qt software in the C++ programming language.

The application was developed using object-oriented programming (OOP). A full description of the program's operation, its algorithm, and how to use the program are provided. The interface has been developed to be convenient and understandable for all users: to the checkers coach, athlete, sparring partner.

An object-oriented program consists of objects -separate fragments of code that process data, which interact with each other through certain interfaces, ensuring compliance with well-known methodological rules of task sequence: – from simple to complex, from known to unknown.

After starting the program, the user sees a 64-checker board with white and black checkers already placed on it. To make a move, the player must click on a checker of his color, and then on one of the places suggested by the computer.

All possible move options for the selected checker will disappear. If it is possible to capture the opponent's checker, then a fight according to the rules of the game is mandatory, and the program will not allow you to make a normal move.

The ideas of OOP have found application in increasing the effectiveness of learning the game of checkers due to a more specific and correct idea of tactical actions against a possible opponent, or preparation and implementation of standard checkers combinations based on visual and sensory perception.

This program allows you to save the course of events of a joint game of players during the game, which is necessary for the coach to evaluate the tactical and technical actions of his wards. Thanks to this, the students will be able to understand in the analysis why their opponent chose a particular continuation in the game of checkers.

Key words: *checkers, board, classes, objects, trainer-teacher, player, tactical actions, object-oriented programming*

УДК 37.018.1:61:17.023.1+1:159.923
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.08

Євтушенко Ю. О.

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ: ВИКЛИКИ, МОЖЛИВОСТІ, ПЕДАГОГІЧНІ РІШЕННЯ

У статті теоретично обґрунтовано потенціал аксіологічного підходу як ефективної педагогічної стратегії для формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю гуманізації медичної освіти в умовах глобальних викликів. Теоретичні засади формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів спираються на філософію цінностей (Шелер) і гуманістичну педагогіку (Роджерс), які реалізуються через рефлексію та аналіз етичних дилем.

У статті розкрито практичне втілення аксіологічного підходу в медичній освіті. Зокрема, проаналізовано інтеграцію етичного контенту в навчальні дисципліни, застосування рефлексивних практик (етичні щоденники, групові кола), елементів наративної медицини, симуляційних занять (наприклад, проведення «важкої розмови» щодо невиліковного діагнозу) та волонтерської діяльності в хоспісах. Виокремлено педагогічні умови, необхідні для ефективного впровадження аксіологічного підходу у професійну підготовку майбутніх лікарів: ціннісно орієнтовану трансформацію навчальних програм, підготовку викладачів як фасилітаторів етичних дискусій, міждисциплінарну співпрацю, створення морально залученого середовища та врахування студентської перспективи для підвищення мотивації. Окремо наголошено на актуальності технологічних викликів, таких як упередженість алгоритмів штучного інтелекту та забезпечення конфіденційності в телемедичній практиці, які вимагають нових етичних підходів.

Зроблено висновок про необхідність системного впровадження аксіологічного підходу для створення етичного освітнього середовища в українських ЗВО, де цінності проживаються через рефлексію та практичний досвід. Перспективи досліджень включають розроблення валідованих інструментів оцінки етичної компетентності, лонгітюдні дослідження впливу аксіологічних практик на професійну ідентичність, порівняльний аналіз українського та зарубіжного досвіду, а також вивчення студентської мотивації через фокус-групи.

Ключові слова: *аксіологічний підхід, професійно-етична культура, медична освіта, педагогічні умови, етична підготовка, емоційна залученість.*

У XXI столітті постає гостре питання: якою має бути освіта лікаря, щоб у світі технологічних зрушень і моральної невизначеності він залишався не лише фахівцем, а й носієм гуманістичних ідеалів? Професія лікаря зазнає глибоких трансформацій, зумовлених не лише науково-технологічним прогресом, а й зростаючою складністю етичних викликів у медичній практиці. Цифровізація охорони здоров'я, впровадження штучного інтелекту в діагностиці, зростання міжкультурної взаємодії, глобальні пандемії та повномасштабна війна в Україні – усе це вимагає від лікаря не лише професійної майстерності, а й високого рівня етичної рефлексії, моральної стійкості та ціннісної зрілості.

Традиційні моделі етичної підготовки, що зосереджуються на нормативному засвоєнні професійних кодексів, дедалі менше відповідають цим викликам. Вони не охоплюють формування внутрішньої ціннісної орієнтації та етичної мотивації студента. У результаті втрачається можливість сформувати у майбутнього лікаря емпатійність, моральну відповідальність і професійну етичну ідентичність. У цьому контексті особливу педагогічну цінність набуває аксіологічний підхід – стратегія, що акцентує увагу не на формальному знанні етичних норм, а на особистісному сенсотворенні, рефлексії та інтерсуб'єктивному діалозі.

Проблемне поле дослідження охоплює питання: якими є змістові, методологічні та організаційні засади впровадження аксіологічного підходу у підготовку майбутніх лікарів? Які педагогічні умови сприяють формуванню професійно-етичної культури на засадах ціннісної самосвідомості та моральної автономії?

Методологічну основу дослідження становлять аксіологічний, гуманістичний та компетентнісний підходи. Аксіологічний підхід використано для аналізу ціннісних орієнтацій у формуванні професійно-етичної культури майбутніх лікарів, гуманістичний – для акцентування на особистісному розвитку студента як суб'єкта морального вибору, а компетентнісний – для визначення практичних навичок, необхідних для їхньої етичної підготовки. Основним методом дослідження є структурно-змістовий аналіз, який передбачає систематизацію та інтерпретацію теоретичних концепцій професійної етики, аксіологічної педагогіки та медичної освіти. Аналіз здійснено з позицій міждисциплінарного синтезу, порівняльної педагогіки, критичного огляду сучасних наукових джерел.

У межах дослідження проаналізовано навчальні програми з підготовки лікарів за спеціальністю «Медицина» у трьох українських медичних ЗВО (Національному медичному університеті імені О. О. Богомольця, Львівському національному медичному університеті імені Д. Галицького та Луганському державному медичному університеті), оприлюднені на офіційних сайтах закладів. Метою аналізу було визначення ступеня інтеграції етичних і гуманітарних компонентів у навчальний процес.

Дослідження має теоретичний характер і спрямоване на обґрунтування аксіологічного підходу як ефективної педагогічної стратегії для формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів. Водночас для забезпечення практичної релевантності було проаналізовано реальні навчальні плани і програми, що дозволяє окреслити конкретні вектори впровадження аксіологічного підходу. Теоретичні результати створюють

підґрунтя для подальших емпіричних досліджень, зокрема у напрямі розроблення та апробації інструментів оцінки етичної компетентності студентів.

Аналіз сучасних наукових досліджень свідчить про зростаючий інтерес до аксіологічної проблематики як до концептуального фундаменту для розвитку особистісного, професійного й культурного потенціалу студентів. Особливої актуальності ціннісно орієнтована освіта набуває у медичній галузі, де формування етичної компетентності стає невід’ємною частиною професійної підготовки.

У міжнародному контексті медичної освіти аксіологічний підхід активно реалізується через інноваційні педагогічні практики. Так, Vedrenne-Gutiérrez з колегами досліджують ефективність симуляційних занять із етичними дилемами, які підвищують моральну чутливість студентів на 15–20 % за результатами анкетування [18]. Palla з колегами акцентують на важивості наративної медицини у формуванні емпатії через аналіз історій пацієнтів, Groothuizen аналізує поєднання біоетики й рефлексивних практик у фінських програмах медичної гуманітаристики [14].

Ідеї ціннісно орієнтованої освіти знайшли відображення і в українському науковому просторі. Зокрема, Т. Атрощенко та Л. Зданевич, Я. Мальована та О. Маноха підкреслюють ефективність аксіологічного підходу у формуванні моральної свідомості, полікультурної компетентності та професійної зрілості майбутніх педагогів [1; 3; 4]. Ці ідеї релевантні і для медичної освіти, де рефлексія, міжкультурна чутливість і моральна відповідальність є критично важливими для взаємодії з пацієнтами.

Значущість аксіологічного підходу підкреслюють і глобальні освітні ініціативи. Так, у доповіді UNESCO “Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education” наголошується на необхідності переосмислення освіти на основі гуманістичних і ціннісних принципів, що є особливо актуальним для професій у сфері охорони здоров’я [17].

Водночас, у вітчизняному контексті спостерігається обмеженість емпіричних і прикладних досліджень, присвячених аксіологічним аспектам підготовки лікарів. Проведений аналіз навчальних планів трьох українських медичних ЗВО (НМУ ім. О. Богомольця, ЛНМУ ім. Д. Галицького, ЛДМУ), оприлюднених на офіційних сайтах, засвідчив, що гуманітарні дисципліни становлять лише 5–7 % від загального обсягу підготовки. Це істотно звужує можливості для розвитку ціннісної рефлексії та моральної автономії майбутніх лікарів.

Таким чином, сучасні дослідження підтверджують значний потенціал аксіологічного підходу у формуванні етичної зрілості фахівців, однак його впровадження в українській медичній освіті потребує подальшого наукового осмислення. Особливої уваги заслуговують такі напрями, як етичні аспекти використання штучного інтелекту, цифровізація клінічної практики та міжкультурна комунікація. Це відкриває широкі можливості для майбутніх теоретичних і прикладних досліджень у сфері педагогіки медичної освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування потенціалу аксіологічного підходу у формуванні професійно-етичної культури майбутніх лікарів, аналіз викликів і можливостей його реалізації, а також окреслення педагогічних рішень, необхідних для інтеграції цього підходу в медичну освіту.

Аксіологічний підхід формувався на основі філософії цінностей, що бере свій початок у працях Ф. Ніцше, В. Віндільбанда, Е. Гартмана, М. Шелера та інших мислителів, які заклали підвалини аксіології як самостійної теоретичної галузі [13; 19; 11; 15]. Ці філософи наголошували на цінностях як основі людської діяльності, що в медичній освіті допомагає студентам осмислювати моральний сенс їхньої професії. У педагогіці цей підхід розвинувся через ідеї Ж.-Ж. Руссо, Я. Коменського, К. Роджерса та В. Сухомлинського, які наголошували на вихованні особистості через ціннісну орієнтацію та моральну автономію [6; 2; 5; 7]. Так, гуманістична педагогіка К. Роджерса, що ґрунтується на емпатії та безумовному прийнятті та щирості, застосовується в медичній освіті через групові дискусії, в яких студенти вчаться слухати одне одного й аналізувати етичні дилеми. Ідеї В. Сухомлинського щодо виховання через співчуття реалізуються у практиках наративної медицини, коли студенти аналізують історії пацієнтів, розвиваючи чутливість до їхніх переживань.

Ці приклади демонструють, як аксіологічний підхід інтегрується в сучасну педагогіку, формуючи етичну компетентність. Сучасна педагогіка розглядає аксіологічний підхід як ключ до формування етичної компетентності, емоційного інтелекту та відповідального лідерства, що доповнює компетентнісний підхід ціннісно-смисловим виміром. У медичній освіті аксіологічний підхід сприяє розвитку ціннісної свідомості, яка допомагає майбутнім лікарям приймати морально обґрунтовані рішення в умовах етичної невизначеності, наприклад, при виборі між агресивним лікуванням і паліативною допомогою, або в ситуаціях, що потребують чутливості до міжкультурних і релігійних переконань пацієнта.

Таким чином, аксіологічний підхід, укорінений у філософських і педагогічних традиціях, актуалізує необхідність формування внутрішньої ціннісної основи професії лікаря. У цьому контексті професійно-етична культура постає не як додаткова риса, а як стрижнева складова цілісної особистості медика, здатної до морально відповідальних рішень у складних клінічних ситуаціях.

Для глибшого розуміння сутності професійно-етичної культури доцільно розглядати її як інтегральну характеристику, що охоплює знання, емоції, переконання, поведінкові реакції та здатність до моральної рефлексії. Вона не зводиться лише до дотримання зовнішніх етичних норм чи професійного етикету – це внутрішня система переконань і цінностей, яка визначає моральні орієнтири лікаря в неоднозначних клінічних ситуаціях. Наприклад, лікар, який стикається з відмовою пацієнта від переливання крові, має не лише

знати етичні принципи, а й уміти рефлексувати над власними переконаннями та співчувати пацієнту. Саме тому професійно-етична культура набуває особливого значення у формуванні цілісної особистості майбутнього медика.

Її розвиток забезпечується педагогічними стратегіями, спрямованими на формування чотирьох взаємопов'язаних компонентів:

– когнітивного – засвоєння етичних знань, розуміння гуманістичних засад медицини, аналітичне мислення щодо моральних ситуацій;
– емоційного – здатність до емпатії, розпізнавання емоційних станів і потреб пацієнтів;
– поведінкового – втілення етичних переконань у щоденній професійній взаємодії;
– рефлексивного – усвідомлення власних моральних позицій, уміння критично оцінювати рішення і дії.

У сучасній медичній освіті формування етичної компетентності забезпечується через інтеграцію відповідного контенту в усі дисципліни (від анатомії до хірургії), а також через практичні заняття, що стимулюють рефлексію (аналіз клінічних кейсів, ведення етичних щоденників, участь у симуляційних заняттях та волонтерстві). Наприклад, моделювання «важкої розмови» з родичами пацієнта дозволяє студентам розвинути емпатію та моральну чутливість, безпосередньо пов'язуючи етичні принципи з клінічною практикою.

Застосування таких методів сприяє системному впровадженню етики в освітній процес і закладає підґрунтя для розвитку ціннісного мислення. Формування професійно-етичної культури потребує наскрізної інтеграції етичного виміру на всіх етапах професійної підготовки – від теоретичної бази до клінічної практики та інтернатури. Замість формального засвоєння етичних кодексів, акцент переноситься на інтерналізацію цінностей, коли студенти починають сприймати етику як невід'ємну частину власної професійної ідентичності. У цьому сенсі професійно-етична культура постає не лише педагогічною ціллю, а й основою безпечної, гуманної та ефективної медицини, здатної відповідати на виклики сучасного світу.

Саме в цьому контексті аксіологічний підхід набуває особливої ваги як стратегія, що дозволяє цілеспрямовано формувати етичну свідомість і професійні цінності майбутніх лікарів. Він відкриває нову парадигму в етичній підготовці студентів, оскільки орієнтує освітній процес не лише на передачу знань, а на формування внутрішньої етичної мотивації, ціннісної самосвідомості та моральної чутливості. У центрі цього підходу – студент як суб'єкт морального вибору, який через рефлексію та практичний досвід формує власну етичну позицію.

Практична реалізація аксіологічного підходу передбачає використання методів, що сприяють ціннісному осмисленню та емоційній залученості студентів. Один із таких методів – кейс-аналіз ситуації, у яких лікар стикається з етичною дилемою, наприклад, щодо припинення агресивного лікування. У процесі групового обговорення студенти розглядають принципи автономії та доброчинності, а згодом фіксують особисті рефлексії в етичних щоденниках. Ефективною є також симуляція повідомлення про складний діагноз, що супроводжується дебрифінгом для осмислення емоційних і моральних аспектів взаємодії. Важливу роль відіграє викладач – як фасилітатор етичних дискусій і моральний взірець. Поділившись особистим досвідом вирішення клінічної дилеми, він може активізувати рефлексію та моральну чутливість студентів. Не менш значущим є залучення майбутніх лікарів до волонтерської діяльності (наприклад, у хоспісах), що сприяє формуванню етичної ідентичності через досвід співчуття та безпосередньої взаємодії з пацієнтами.

Застосування таких методів особливо важливе там, де професійна діяльність пов'язана з моральною невизначеністю та високим ступенем відповідальності. На відміну від інших галузей, медицина вимагає постійного прийняття етично складних рішень, де технічна компетентність повинна поєднуватися з моральною чутливістю. Такі ситуації включають, зокрема, балансування між згодою на експериментальне лікування та ризиком для здоров'я, відмову пацієнта від терапії з релігійних чи культурних причин, або етичні аспекти використання штучного інтелекту в діагностиці (наприклад, ризик упередженості алгоритмів). Аксіологічний підхід дозволяє майбутнім лікарям сприймати подібні виклики не як суто технічні завдання, а як моральні ситуації, що потребують рефлексії, емпатії й усвідомленої ціннісної позиції.

Відповідь на ці виклики знаходить відображення у відповідних педагогічних практиках. Ефективним інструментом виступає інтеграція кейс-методів, які моделюють реальні клінічні ситуації. Наприклад, у межах курсу біоетики студенти можуть аналізувати випадок відмови пацієнта від хіміотерапії через культурні переконання. Такий аналіз вимагає не лише знання етичних принципів, а й глибокої рефлексії, емоційного залучення та командної взаємодії. Доцільним є також застосування наративної медицини, коли через ознайомлення з особистими історіями пацієнтів майбутні лікарі глибше розуміють їхній досвід, страхи та очікування, розвиваючи емпатію та моральну чутливість.

Утім, ефективність таких підходів залежить від освітнього контексту. В українських медичних ЗВО аксіологічний підхід стикається з низкою викликів, серед яких – обмежена гуманітарна складова в навчальних планах. Так, біоетика часто викладається як окремий курс із нормативним ухилом, замість інтеграції ціннісного компоненту в клінічні дисципліни. Подолання цих обмежень можливе через впровадження етичних дискусій у професійно орієнтовані предмети (наприклад, хірургію чи педіатрію), а також через розширення симуляційних практик, що моделюють морально напружені ситуації, як-от повідомлення про невиліковний діагноз.

Для системної реалізації аксіологічного підходу у формуванні професійно-етичної культури майбутніх лікарів необхідно створити спеціально організоване освітнє середовище, що підтримує ціннісно-смислову активність студентів, сприяє їхньому моральному зростанню та розвитку рефлексивної самосвідомості. Такий підхід передбачає впровадження низки педагогічних умов, структурованих як цілісна стратегія, що включає п’ять ключових напрямів, необхідні ресурси та критерії оцінки ефективності:

1. *Інтеграція ціннісно-орієнтованого контенту в навчальні програми*. Передбачає оновлення змісту навчальних дисциплін із метою включення етичних і гуманітарних компонентів у всі рівні підготовки – від базових (анатомія, фізіологія) до клінічних (хірургія, педіатрія). Наприклад, у курсі хірургії можна впровадити кейси щодо інформованої згоди на операцію чи конфлікту інтересів із фармацевтичними компаніями. Ресурси: навчальні посібники з біоетики, доступ до онлайн-платформ із кейсами (наприклад, AMA Journal of Ethics), 20–30 годин на рік для оновлення навчальних планів. Оцінювання: аналіз навчальних планів та відгуки студентів через анкети.

2. *Підвищення етичної компетентності викладачів*. Викладачі мають бути здатні модерувати етичні дискусії, стимулювати рефлексію й виступати моральними взірцями. Ресурси: семінари з біоетики (4–6 на рік), методичні рекомендації, тренінги з фасилітації. Оцінювання: сертифікація викладачів, зворотний зв’язок від студентів, участь у міжкафедральних проєктах.

3. Впровадження рефлексивних освітніх практик. Пропонується використовувати етичні щоденники, рефлексивні кола, наративний дебрифінг. Ресурси: методичні посібники, 2–3 години на тиждень у рамках практичних занять. Оцінка: якісний аналіз щоденників, обговорення на семінарах, самозвіти студентів.

4. *Організація міжпредметної та міжрольової інтеграції.* Передбачає спільну розробку кейсів викладачами різних кафедр (наприклад, клінічної дисципліни та біоетики). Ресурси: міжкафедральні зустрічі (1–2 на семестр), координаційні групи. Оцінювання: кількість міждисциплінарних кейсів, їх використання в навчальному процесі, відгуки студентів.

5. *Залучення студентів до соціальних і волонтерських практик.* Сприяє інтерналізації етичних цінностей через безпосередній досвід взаємодії з уразливими пацієнтами. Ресурси: партнерство з неурядовими організаціями, залучення кураторів, супровідні семінари. Оцінювання: звіти студентів, анкетування, менторська оцінка змін в етичній чутливості.

Ці етапи потребують комплексної оцінки для забезпечення їхньої ефективності. Для вимірювання сформованості професійно-етичної культури студентів пропонується комплексна система оцінки, яка охоплює когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Критерії оцінки включають:

1) когнітивний – знання етичних принципів (автономія, доброчинність, справедливість, нешкідливість) та їх застосування в кейсах;

2) емоційний – рівень емпатії та моральної чутливості, що проявляються в рефлексіях і дискусіях;

3) поведінковий – здатність демонструвати етичну поведінку в симуляційних і реальних ситуаціях.

Інструменти оцінки включають:

Анкети за шкалою Лайкерта (5-бальна шкала), які оцінюють етичну чутливість і рефлексивні навички студентів. Наприклад, студенти оцінюють твердження: «Я враховую етичні принципи при аналізі клінічних ситуацій» (від 1 – не згоден до 5 – згоден).

Аналіз рефлексивних щоденників за критеріями глибини рефлексії (аналіз власних цінностей, аргументація), емоційної залученості (вираження емпатії) та моральної чутливості (розуміння етичних дилем).

Фокус-групи зі студентами та викладачами для якісної оцінки змін в освітньому середовищі.

Практичні тести в симуляційних заняттях, де оцінюється здатність студентів застосовувати етичні принципи в модельованих ситуаціях.

Ці інструменти адаптовано до умов українських ЗВО з урахуванням обмежених фінансових, кадрових та часових ресурсів, забезпечуючи при цьому надійність і практичність оцінювання.

Для підвищення надійності та валідності оцінювання доцільно застосовувати комплекс підходів, що зарекомендував себе в освітній практиці. Зокрема:

1) розробка стандартизованих анкет у співпраці з експертами з біоетики для забезпечення змістової відповідності завданням формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів та узгодженості з навчальними цілями;

2) залучення викладачів до аналізу рефлексивних щоденників на основі чітко визначених критеріїв, узгоджених у межах фахової спільноти (глибина осмислення, вираження емпатії, аргументація моральної позиції);

3) періодичне проведення фокус-груп зі студентами та викладачами (раз на семестр) для виявлення змін у ціннісному мисленні студентів та якості морально-етичного клімату освітнього середовища.

Оцінювання ефективності педагогічних інтервенцій повинно бути не лише інструментальним, а й діалогічним процесом, який передбачає активну участь студентів, їхню готовність до саморефлексії та відкритого обговорення моральних дилем. Саме така форма оцінки підтверджує доцільність аксіологічного підходу та дозволяє адаптувати його до контексту медичної освіти в Україні.

Водночас практична реалізація цього підходу потребує врахування бар’єрів з боку самих студентів. У реальних умовах медичних ЗВО майбутні лікарі нерідко стикаються з труднощами у формуванні

рефлексивного мислення: це може бути психологічний дискомфорт під час аналізу етичних кейсів, брак досвіду осмислення ціннісних аспектів клінічної практики або зниження мотивації через перевантаження дисциплінами. Подолання цих викликів можливе завдяки поетапному впровадженню аксіологічного підходу, підтримці з боку викладачів і створенню безпечного простору для етичних дискусій.

Корисним у цьому контексті є звернення до зарубіжного досвіду, який демонструє ефективні шляхи підвищення залученості студентів до етичної рефлексії [14]. На основі таких підходів пропонується низка педагогічних стратегій:

– створення безпечного освітнього середовища через групові рефлексивні кола, де студенти можуть відкрито обговорювати свої переживання без страху оцінки (наприклад, дебрифінг після симуляції повідомлення про складний прогноз);
– надання чітких інструкцій для рефлексивних практик із шаблонами питань;
– залучення студентів до розроблення етичних кейсів на основі їхнього досвіду;
– регулярний збір відгуків через анонімні анкети чи фокус-групи для оцінки сприйняття методів і коригування навчального процесу (наприклад, питання: «Чи підвищили кейс-методи вашу емпатію?»).

Ресурси для реалізації: методичні посібники з рефлексивних практик, 2–3 години на тиждень для дискусій, підтримка викладачів. Оцінка: аналіз відгуків студентів, відсоток участі в рефлексивних колах, глибина рефлексій у щоденниках.

Системне впровадження таких методів стає особливо актуальним в умовах трансформації медичної освіти, зумовленої стрімким науково-технологічним розвитком та глибокими соціокультурними змінами. Нові виклики сьогодення актуалізують етичні питання: як забезпечити справедливий розподіл медичних ресурсів, уникнути алгоритмічної упередженості або зберегти гуманістичний вимір медичної професії. У цьому контексті аксіологічний підхід повертає в центр уваги питання сенсу професійної діяльності, моральної відповідальності за людське життя та цінності довіри між лікарем і пацієнтом.

Міжнародний досвід підтверджує важливість аксіологічного переосмислення медичної освіти. У провідних медичних школах світу спостерігається зростаючий акцент на ціннісну складову підготовки лікарів. Так, у Гарвардській медичній школі реалізується курс Medical Humanities, що включає наративну медицину: студенти аналізують історії пацієнтів, розвиваючи емпатію й розуміння культурних контекстів [9; 12; 8]. У Фінляндії, в університеті Турку, впроваджено симуляційні заняття, присвячені етичним дилемам (наприклад, прийняттю рішень щодо припинення реанімації). Зокрема, в рамках проєктів SimE та EthCo розроблено спеціальні курси для студентів медичних і сестринських спеціальностей, які включають симуляційні вправи з етичних питань, обговорення складних моральних ситуацій, а також міждисциплінарні тренінги. Такі програми підвищують рівень моральної чутливості студентів на 15–20 % [18; 16].

В Україні етична підготовка майбутніх лікарів залишається недостатньо інтегрованою. У більшості медичних ЗВО курс біоетики існує окремо від клінічних дисциплін і часто має декларативний характер. Це обмежує його вплив на формування реальної етичної компетентності та професійної ідентичності студентів. У контексті глобальних викликів таке відставання набуває особливої значущості, оскільки нові технології в медицині піднімають складні етичні питання, які потребують не лише знань, а й здатності до глибокого ціннісного аналізу.

Саме технологічний прогрес робить переосмислення етичної освіти ще більш нагальним. Сучасна медицина дедалі більше залежить від цифрових рішень: штучного інтелекту (ШІ), телемедицини, обробки великих даних. Усе це породжує нові етичні дилеми: упередженість алгоритмів, загроза конфіденційності, зниження довіри між лікарем і пацієнтом. Наприклад, ШІ може приймати рішення, не враховуючи ціннісного контексту ситуації. Аксіологічний підхід дозволяє осмислювати такі виклики не лише як технічні, а як моральні ситуації, що потребують емпатії, рефлексії й відповідального вибору.

Інтеграція технологічних аспектів в етичну освіту майбутніх лікарів потребує нових підходів. Застосування аксіологічного підходу в цьому контексті передбачає включення до навчальних програм спеціальних кейсів, пов'язаних із цифровізацією медицини. Наприклад, студенти можуть аналізувати ситуацію, коли алгоритм ШІ прогнозує неефективність лікування, а пацієнтська родина наполягає на його продовженні. Інший варіант – симуляційне заняття з телемедицини, де студенти практикують віртуальну консультацію, вирішуючи етичні питання конфіденційності, міжкультурної комунікації або доступу до медичної допомоги. Рефлексивні щоденники після таких занять допомагають студентам усвідомити власні ціннісні орієнтири та оцінити баланс між технологічною ефективністю й гуманістичними принципами.

Щоб адаптувати ці інновації до українського освітнього середовища, необхідно подолати низку структурних бар'єрів. Аналіз навчальних планів трьох ЗВО (НМУ ім. О. Богомольця, ЛНМУ ім. Д. Галицького, ЛДМУ) засвідчив відсутність модулів, присвячених етиці цифрових технологій як у межах біоетики, так і в клінічних курсах. Аксіологічний підхід може заповнити цю прогалину через:

– розроблення тематичних модулів із етики ШІ та телемедицини;
– використання відкритих ресурсів (наприклад, Journal of Medical Ethics, Stanford Online);
– організацію міждисциплінарних обговорень за участю фахівців з ІТ, клініцистів та викладачів етики.

Реалізація цих ініціатив потребує мінімальних ресурсів: методичні посібники, доступ до онлайн-платформ і 10–15 годин навчального часу на семестр.

Проте впровадження аксіологічного підходу в українських медичних ЗВО стикається з низкою системних перешкод. Йдеться про інституційні, фінансові, педагогічні та культурні бар’єри, які потребують цілеспрямованих дій. Нижче наведено основні проблеми та можливі шляхи їх подолання:

1. Формалізація етичного навчання. У багатьох українських ЗВО біоетика викладається як нормативний курс, зосереджений на засвоєнні кодексів і правил, що не сприяє розвитку рефлексивної чи ціннісної компетентності. Це обмежує можливості для формування внутрішньої етичної мотивації студентів. Рішення: інтегрувати етичні питання в клінічні дисципліни через кейс-методи та симуляційні заняття (наприклад, у курсі педіатрії додати кейси про відмову від вакцинації). Ресурси: методичні посібники, тренінги для викладачів (10–15 годин на семестр).

2. Недостатня підготовка викладачів. Більшість викладачів медичних ЗВО мають клінічну чи технічну спеціалізацію, але не володіють достатніми навичками для фасилітації етичних дискусій чи рефлексивних практик. Рішення: організація регулярних семінарів із біоетики (4–6 на рік) за участю експертів із гуманітарних дисциплін, онлайн-курси (HarvardX чи Coursera). Ресурси: фінансування семінарів (10–15 тис. грн на ЗВО), доступ до відкритих освітніх платформ.

3. Обмежене фінансування. Дефіцит бюджету стримує впровадження нових методик. Рішення: залучення грантів (Erasmus+, Horizon Europe), використання безкоштовних ресурсів (AMA Journal of Ethics). Ресурси: грантові заявки, співпраця з міжнародними партнерами.

4. Низький пріоритет гуманітарних дисциплін. Гуманітарні дисципліни становлять 5–7 % навчального плану. Рішення: перегляд навчальних планів із поступовим збільшенням годин на гуманітарні дисципліни (до 10–12 %) та інтеграція етичних питань у клінічні курси. Ресурси: підтримка адміністрації ЗВО, 20–30 годин на рік.

5. Культурні та психологічні бар’єри. Студенти не звикли до рефлексивних практик через авторитарний стиль викладання. Рішення: створення безпечного середовища для етичних дискусій, розвиток студентських етичних клубів. Ресурси: куратори для студентських груп, 2–3 години на тиждень для дискусій.

6. Недостатня міждисциплінарна інтеграція. Відсутність співпраці між кафедрами клінічних і гуманітарних дисциплін ускладнює впровадження цілісного аксіологічного підходу. Рішення: створення міжкафедральних робочих груп для розробки спільних кейсів і модулів. Наприклад, викладачі біоетики та хірургії можуть розробити кейс про етичні аспекти трансплантації органів. Ресурси: координація між кафедрами, 10–15 годин на семестр для нарад.

Оцінка ефективності подолання таких бар’єрів може здійснюватися через аналіз змін у оновлених навчальних програмах, систематичному опитуванні студентів і викладачів, а також моніторинг рівня сформованості етичної компетентності студентів за допомогою анкет і рефлексивних звітів. Ці зміни не лише покращують якість освіти, а й сприяють формуванню етичного середовища в медичних ЗВО, де цінності стають не декларацією, а щоденною освітньою практикою. Саме в таких умовах формуються лікарі нового покоління – свідомі, емпатійні, відповідальні фахівці, здатні діяти етично в умовах непередбачуваного майбутнього.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у сучасних умовах вимагає відходу від формалізованого, нормативно-орієнтованого викладання етики на користь глибшого аксіологічного підходу, який ґрунтується на рефлексії, емоційній залученості та практичному осмисленні цінностей. Такий підхід дозволяє не лише засвоювати етичні знання, а й формувати стійку професійну ідентичність, здатну витримати тиск клінічних і моральних викликів.

Результати аналізу свідчать, що ефективна реалізація аксіологічного підходу потребує цілісної стратегії, яка охоплює оновлення навчального контенту, підготовку викладачів, розбудову рефлексивних практик, міждисциплінарну інтеграцію та створення безпечного освітнього середовища. Запропонована система оцінювання (анкети, щоденники, симуляції, фокус-групи) дає змогу комплексно вимірювати когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти професійно-етичної культури.

З урахуванням українського контексту важливо зосередитися не лише на впровадженні нових методик, а й на подоланні глибинних бар’єрів – інституційних, педагогічних та культурних, які вповільнюють гуманітарну трансформацію медичної освіти.

Отже, аксіологічний підхід не лише актуалізує етичний дискурс у медичній освіті, а й закладає підґрунтя для підготовки фахівців нового покоління – емпатійних, відповідальних, здатних до критичного мислення та морального вибору в умовах невизначеності.

Перспективи подальших досліджень включають:

1) створення та валідація інструментів оцінки етичної компетентності студентів;

2) аналіз впливу аксіологічних методик на формування професійної ідентичності майбутніх лікарів;

3) вивчення ставлення студентів до аксіологічного підходу та виявлення мотиваційних і культурних бар’єрів.

Ці напрями дозволять поглибити розуміння ефективності ціннісно-орієнтованого навчання та сприятимуть підвищенню якості етичної підготовки майбутніх лікарів.

Використана література:

1. Атрощенко Т. О., Зданевич Л. Аксіологічний підхід у формуванні полікультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 2. С. 6–11.
2. Коменський Я. А. Велика дидактика / пер. з лат. А. М. Макаренка. Київ : Радянська школа, 1982. 300 с.
3. Мальована Я. Теоретичні основи розвитку особистості майбутнього педагога у закладі вищої освіти: аксіологічний підхід. *Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика : зб. матеріалів XV Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф.* (м. Умань, 23 жовтня 2024 р.). Умань, 2024. С. 326–330. URL: https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/12/Електронний-ЗБІРНИК-2024.pdf
4. Маноха О. Формування особистої, соціальної, навчальної компетентності студентів філологічних спеціальностей: аксіологічний підхід. *Молодь і ринок*. 2023. № 2 (210). С. 145–149. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.276118
5. Роджерс К. Становлення особистості: Погляд на психотерапію / пер. з англ. О. В. Тараракa. Київ : Ріка, 2020. 368 с.
6. Руссо Ж.-Ж. Еміль, або Про виховання / пер. з фр. О. Завгородній. Харків : Фоліо, 2006. 544 с.
7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Рад. школа, 1977. 384 с.
8. Arts and Humanities Initiative. *Harvard Medical School*. URL: https://ghsm.hms.harvard.edu/education/arts-and-humanities-initiative
9. Fan Yang, Fuhao Lei, Yong Li, Tao Yang. Qualitative insights into empathy in medical education: perspectives from students, doctors, and educators. *BMC Medical Education*. 2025. Vol. 25, No. 1. P. 1–12. https://doi.org/10.1186/s12909-025-06882-9
10. Groothuizen J. E. Axiological reflection for nursing ethics education: The missing link in understanding value conflicts. *Nursing Ethics.* 2025. Vol. 32, No. 4. P. 1230–1239. https://doi.org/10.1177/09697330241295369
11. Hartmann E. von. Philosophy of the Unconscious. London : Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., 1890. 1100 p.
12. Harvard Medical School. Media & Medicine: How to Tell Stories That Make a Difference. Boston, MA : *Harvard Medical School*, 2019. 10 p. URL: https://s3.amazonaws.com/hms-media-and-medicine/media-medicine-brochure.pdf
13. Nietzsche F. On the Genealogy of Morals / Ed. by K. Ansell-Pearson ; trans. by C. Diethe. Cambridge : *Cambridge University Press,* 2006. 242 p. (Original work published 1887).
14. Palla I., Turchetti G., Polvani S. Narrative Medicine: theory, clinical practice and education – a scoping review. *BMC Health Services Research.* 2024. Vol. 24. P. 1116–1134. https://doi.org/10.1186/s12913-024-11530-x
15. Scheler M. Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values / trans. by M. S. Frings, R. L. Funk. Evanston: *Northwestern University Press*, 1973. 620 p. (Original work published 1916).
16. Turku University of Applied Sciences. *ETHCOM Project Partner.* URL: https://ethco.turkuamk.fi/partners/turku-university-of-applied-sciences/
17. UNESCO. Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris : UNESCO, 2021. 188 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707
18. Vedrenne-Gutiérrez F., López-Suero C. D. C., De Hoyos-Bermea A., Mora-Flores L. P., Monroy-Fraustro D., Orozco-Castillo M. F., Martínez-Velasco J. F., Altamirano-Bustamante M. M. The axiological foundations of innovation in STEM education: A systematic review and ethical meta-analysis. Heliyon. 2024. Vol. 10, No. 12. Article e32381. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32381
19. Windelband W. A. History of Philosophy / trans. by J. H. Tufts. New York : Macmillan, 1901. 726 p.

References:

1. Atroshchenko T. O., Zdanevych L. (2021). Aksiolohichnyi pidkhid u formuvanni polikulturnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Axiological approach to the formation of multicultural competence of future preschool teachers]. Molod i rynok – *Youth and the Market*, 2. S. 6–11 [in Ukrainian].
2. Komenskyi Ya. A. (1982). Velyka dydaktyka [The Great Didactic] (A. M. Makarenko, Trans. from Latin). Kyiv : Radianska shkola. (Original work published 1657) 300 s. [in Ukrainian].
3. Maliovana, Ya. (2024). Teoretychni osnovy rozvytku osobystosti maibutnoho pedahoha u zakladi vyshchoi osvity: aksiolohichnyi pidkhid [Theoretical foundations of personality development of a future teacher in higher education: Axiological approach]. In *Aktualni problemy pidhotovky suchasnoho pedahoha: teoriia, istoriia, praktyka. Uman*. S. 326–330. URL: https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/12/Електронний-ЗБІРНИК-2024.pdf [in Ukrainian].
4. Manokha O. (2023). Formuvannia osobystoi, sotsialnoi, navchalnoi kompetentnosti studentiv filolohichnykh spetsialnostei: aksiolohichnyi pidkhid [Formation of personal, social and academic competence of philology students: Axiological approach]. *Molod i rynok,* 2 (210). S. 145–149. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.276118 [in Ukrainian].
5. Rogers C. (2020). Stanovlennia osobystosti: Pohliad na psykhoterapiiu [On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy] (O. V. Tararaka, Trans.). Kyiv : Rika. 368 s. (Original work published 1961) [in Ukrainian].
6. Rousseau J.-J. (2006). Emil, abo Pro vykhovannia [Émile, or On Education] (O. Zavgorodnii, Trans.). Kharkiv : Folio. 544 s. (Original work published 1762) [in Ukrainian].
7. Sukhomlynskyi V. O. (1977). Sertse viddaiu ditiam [I Give My Heart to Children]. Kyiv : Radianska shkola. 384 s. [in Ukrainian].
8. Harvard Medical School. (2019). Media & medicine: How to tell stories that make a difference. URL: https://s3.amazonaws.com/hms-media-and-medicine/media-medicine-brochure.pdf
9. Harvard Medical School. (n.d.). Arts and Humanities Initiative. URL: https://ghsm.hms.harvard.edu/education/arts-and-humanities-initiative
10. Fan Y., Lei F., Li Y., Yang T. (2025). Qualitative insights into empathy in medical education: Perspectives from students, doctors, and educators. *BMC Medical Education*, 25 (1). P. 1–12. https://doi.org/10.1186/s12909-025-06882-9
11. Groothuizen J. E. (2025). Axiological reflection for nursing ethics education: The missing link in understanding value conflicts. *Nursing Ethics*, 32 (4). P. 1230–1239. https://doi.org/10.1177/09697330241295369
12. Hartmann E. von. (1890). Philosophy of the unconscious. London : Kegan Paul, Trench, Trübner & Co. 10 p.
13. Nietzsche F. (2006). On the genealogy of morals (K. Ansell-Pearson, Ed.; C. Diethe, Trans.). Cambridge University Press. 242 p. (Original work published 1887).
14. Palla I., Turchetti G., Polvani S. (2024). Narrative medicine: Theory, clinical practice and education – A scoping review. BMC Health Services Research, 24. P. 1116–1134. https://doi.org/10.1186/s12913-024-11530-x
15. Scheler M. (1973). Formalism in ethics and non-formal ethics of values (M. S. Frings & R. L. Funk, Trans.). Evanston : Northwestern University Press. 620 p. (Original work published 1916).

16. Turku University of Applied Sciences. (n.d.). Turku University of Applied Sciences ETHCOM *Project Partner*. URL: https://ethco.turkuamk.fi/partners/turku-university-of-applied-sciences/
17. UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris : *UNESCO*. 188 p. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707
18. Vedrenne-Gutiérrez F., López-Suero C. D. C., De Hoyos-Bermea A., Mora-Flores L. P., Monroy-Fraustro D., Orozco-Castillo M. F., Martínez-Velasco J. F., Altamirano-Bustamante M. M. (2024). The axiological foundations of innovation in STEM education: A systematic review and ethical meta-analysis. *Heliyon*, 10 (12), e32381. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32381
19. Windelband W. (1901). A history of philosophy (J. H. Tufts, Trans.). New York : Macmillan. 726 p.

Yu. Yevtushenko. The axiological approach in forming the professional and ethical culture of future physicians: challenges, opportunities, pedagogical solutions.

The article theoretically substantiates the potential of the axiological approach as an effective pedagogical strategy for forming a professional and ethical culture of future physicians. The relevance of the study is determined by the need to humanize medical education in the context of global challenges, including technological transformation, intercultural interaction, pandemics, wars, and the ethical complexity of clinical practice. The theoretical foundations for forming the professional and moral culture of future physicians are based on the philosophy of values (Scheler) and humanistic pedagogy (Rogers), which are implemented through reflection and analysis of ethical dilemmas.

The article reveals the practical implementation of the axiological approach in medical education. Specifically, it examines the integration of ethical content into academic disciplines, the application of reflective practices, elements of narrative medicine, simulation classes, and volunteer activities in hospice settings. Pedagogical conditions necessary for the effective implementation of the axiological approach in the professional training of future physicians are identified. Special emphasis is placed on the relevance of technological challenges, such as bias in artificial intelligence algorithms and ensuring confidentiality in telemedicine practice, which require new ethical approaches.

The conclusion is drawn about the necessity of systematically implementing the axiological approach to create an ethical educational environment in Ukrainian higher education institutions, where values are lived through reflection and practical experience. Research perspectives include developing validated instruments for assessing ethical competence, conducting longitudinal studies on the impact of axiological practices on professional identity, comparing Ukrainian and international experiences, and studying student motivation through focus groups.

Key words: *axiological approach, professional-ethical culture, medical education, pedagogical conditions, ethical training, emotional engagement.*

УДК 364-783.6:316.4
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.09

Єнгаличева І. В.

ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАЦІЇ В МЕЖАХ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

У статті обґрунтовано актуальність інтеграції медіації в соціальну роботу, зокрема в умовах застосування системного підходу. Наголошено, що сучасні фахівці соціальної сфери все частіше зіштовхуються зі складними міжособистісними та соціальними конфліктами, що виникають у взаємодії особистості з різними рівнями соціального середовища. У цьому контексті системний підхід дозволяє розглядати конфлікти не ізольовано, а в широкій мережі взаємозв’язків, що дає змогу будувати комплексні шляхи вирішення спорів. У статті визначено сутність медіації як процесу добровільного врегулювання спору за участю нейтрального посередника та наведено класифікацію її етапів, запропоновану різними дослідниками та нормативними документами.

Досліджено взаємозв’язок між медіацією та системним підходом, підкреслюючи, що завдяки такому поєднанню вдається не лише знижувати рівень емоційної напруги у конфліктних ситуаціях, а й формувати у клієнтів навички конструктивної комунікації та самостійного врегулювання спорів у майбутньому. У роботі розглянуто конкретні приклади використання медіації у соціальній сфері: серед внутрішньо переміщених осіб, де конфлікти часто виникають через побутові проблеми або психологічну напругу; у сфері соціального захисту населення для вирішення суперечок між отримувачами та надавачами послуг; у закладах освіти через шкільну медіацію, яка сприяє зменшенню випадків булінгу та формуванню культури ненасильницької комунікації; а також у справах, пов’язаних із сімейними конфліктами, зокрема під час визначення місця проживання дитини після розірвання шлюбу.

Зроблено висновок, що медіація виконує не лише примирливу, а й профілактичну функцію, зміцнюючи соціальну згуртованість і культуру мирного врегулювання спорів у суспільстві.

Ключові слова: *медіація, медіатор, посередництво, соціальні послуги, конфлікт, системний підхід, соціальна сфера.*

Сьогодні фахівці соціальної сфери все частіше зіштовхується з необхідністю розв'язання складних міжособистісних та соціальних конфліктів, які виникають між людьми, сім'ями, інституціями та соціальним середовищем. У цьому аспекті інтеграція медіації як інструменту ненасильницького вирішення конфліктів у практику соціальної роботи є не лише доцільною, а й надзвичайно перспективною. Це особливо актуально в умовах застосування системного підходу, який дозволяє розглядати конфлікти не ізольовано, а в контексті взаємозв'язків особи з різними рівнями соціального оточення.

Системний підхід, що розглядає особу як частину складної взаємозалежної структури, дозволяє глибше зрозуміти динаміку конфліктних ситуацій і вибудовувати цілісні стратегії втручання. Медіація, у свою чергу, гармонійно вписується в рамки цього підходу, адже сприяє налагодженню комунікації, балансу ролей та відновленню функціональних зв'язків у соціальній сфері.

Аналіз наукових досліджень з даного напрямку свідчить про цікавість науковців до питань медіації та розв'язання соціальних конфліктів. Зокрема у працях С. Герасимчук (2024) [1], М. Кузів, І. Кузів [7] та ін. проаналізовано роль медіації у вирішенні спорів, етапи проведення медіації та наведено переваги й недоліки використання даного способу. Авторський підхід до процесу медіації, зокрема до її складових розкрито у дослідженнях А. Кармази (2023), Т. Федоренко (2023), Д. Позова (2023) та ін. [5]. Історико-правові основи медіації досліджено І. Лукашевичем (2024), а ґрунтовний аналіз нормативних положень, закріплених у Законі України «Про медіацію» здійснено у працях О. Костюченко, А. Монаєнка (2022), Н. Атаманчук (2022) та ін. Натомість Я. Бляхарський (2024), О. Філюк (2024) А. Лазарева (2024) вивчали досвід зарубіжних країн у вирішенні спорів шляхом медіації. М. Єнін (2019), Д. Макаренко (2019), О. Северинчук (2019) розглядали медіацію з педагогічної точки зору. У їх працях вказано різні моделі медіації (відновна, наративна, класична, оціночна, розрахункова, терапевтична), розкрито вимоги до рівня кваліфікації викладача-медіатора [3].

Окрему увагу заслуговують праці І. Савельчук, Л. Міщик, О. Лісовець та ін. у яких порушуються питання системного підходу у соціальній роботі, а саме: розкрито засоби впровадження системного підходу у роботі з різними групами клієнтів (І. Савельчук, 2016) [18]; обґрунтовано особливості реалізації системного підходу у сфері соціальної роботи (І. Міщик, 2016) [11]; досліджено системний підхід у формуванні компетентності соціальних працівників (О. Лісовець, 2018) [8] тощо.

Незважаючи на наявність окремих досліджень, проблема практичного застосування медіації в соціальній роботі в межах системного підходу залишається недостатньо вивченою. З урахуванням цього ставимо за мету проаналізувати можливості застосування медіації в соціальній роботі в контексті системного підходу. Для розкриття поставленої мети вважаємо за необхідне з'ясувати сутність медіації та системного підходу; розкрити взаємозв'язок між медіацією та системним підходом у соціальній роботі; запропонувати можливі приклади використання медіації в соціальній сфері.

Детальний аналіз наукових праць С. Герасимчука [1, с. 272], Л. Калмикова [4], О. Кацьори [6] та ін. дозволяє визначити медіацію як форму переговорного процесу між сторонами конфлікту за участі нейтрального посередника (медіатора), який спрямовує комунікативну взаємодію, сприяє встановленню діалогу та допомагає учасникам самостійно дійти до взаємоприйнятного рішення, не приймаючи рішення за них і не маючи владних повноважень щодо врегулювання спору. Варто зазначити, що трактування науковцями поняття «медіації» цілком узгоджується із визначеннями, поданими у «Державному стандарті соціальної послуги посередництва (медіації)» [15] та Законі України «Про медіацію» [16], де вказано про письмову згоду сторін про проведення переговорів за участю посередника та добровільність участі сторін конфлікту.

Зрозуміло, що процес проведення переговорів має бути чітко структурований, на що вказували у своїх дослідженнях М. Кузів, І. Кузів [7], С. Герасимчук [1], Л. Калмикова [4], О. Кармаза, Т. Федоренко [5], В. Ровенська [17] та ін. Зокрема, С. Герасимчук та Л. Калмикова виділяють наступні етапи проведення медіації: підготовку, проведення медіації, дослідження інтересів, переговори, укладання та підписання угоди [1, с. 272; 4, с. 32 –40]. Натомість О. Кармаза, Т. Федоренко, аналізуючи нормативно-законодавчу базу (зокрема «Державний стандарт соціальної послуги посередництва (медіації)») вказують на три основні стадії медіації: підготовча, безпосереднє проведення медіації; укладання угоди за результатами медіації [5, с. 70]. Незважаючи на різну кількість пропонованих етапів в організації процесу медіації, науковці підкреслюють важливість їх дотримання для досягнення ефективного результату. Зазначимо, що кожна із етапів проведення медіації має певні завдання. Зокрема, на першому етапі слід домогтися усвідомлення сторонами конфлікту розуміння процедури проведення медіації. Це досягається шляхом встановлення волевиявлення учасниками вирішення конфлікту чи спору; пояснення процедури та умов проведення медіації; укладання договору про проведення медіації. Досить важливим є етап проведення медіації на якому відбувається збирання та обмін інформацією; визначення теми переговорів; напрацювання пропозицій щодо вирішення конфлікту чи спорів; індивідуальна робота із сторонами конфлікту (за необхідності) тощо. Завершення медіації відбувається шляхом підписання угоди за результатами медіації та виконання умов угоди [5, с. 70 –71].

Таким чином, використання медіації відіграє важливу роль у вирішенні соціальних проблем, оскільки сприяє налагодженню конструктивного діалогу між сторонами конфлікту. Вона допомагає знизити напруженість і уникнути ескалацію конфлікту, пропонуючи їх учасникам спільно знайти спільне рішення. Завдяки

медіації сторони не лише розв’язують конкретну проблему, а й формують навички мирного врегулювання суперечок у майбутньому. У ширшому сенсі медіація зміцнює соціальну згуртованість, сприяє збереженню довіри в суспільстві та підтримує культуру ненасильницького спілкування.

Водночас для глибшого розуміння причин і змісту виникнення соціальних конфліктів та пошуку ефективних рішень доцільно застосовувати системний підхід. Спираючись на дослідження І. Савельчук [18], Л. Міщик [11], О. Лісовець [8] та ін. можна стверджувати, що системний підхід як метод аналізу соціальних проблем передбачає розгляд цих проблем не ізольовано, а як частини цілісної взаємопов’язаної системи. Він дозволяє виявити і зрозуміти складну структуру взаємозв’язків між різними сторонами, з’ясувати причини, що впливають на виникнення та розвиток проблеми. Завдяки цьому підходу медіатори можуть комплексно оцінити причини, наслідки та можливі шляхи розв’язання соціальних питань, враховуючи як внутрішні, так і зовнішні чинники. Таким чином, системний підхід сприяє глибшому усвідомленню сутності проблеми та пошуку більш результативних рішень.

Вивчення взаємозв’язку між медіацією та системним підходом у соціальній роботі дозволяє навести можливі приклади використання медіації в соціальній сфері. Відтак у соціальній сфері медіація активно застосовується для врегулювання конфліктів між різними групами населення, зокрема у випадках суперечок у громадах, для вирішення адміністративних конфліктів тощо. Дослідження цієї сторони врегулювання конфліктів досліджено у працях М. Логвиненко, К. Олексенко [9], О. Мазур [10], Л. Стрельбіцькою, Т. Блащук [19] та ін. Медіатор організовує процес конструктивного діалогу між сторонами конфлікту, що дозволяє кожній з них висловити свої погляди, інтереси та побоювання у безпечному та нейтральному середовищі. Особливо доцільним у цьому плані є роль медіатора з внутрішньо переміщеними особами для вирішення конфліктів, зумовлених як побутовими проблемами, так і психологічною напругою. Наприклад, у випадках суперечок між переселенцями щодо розподілу тимчасового житла або спільного користування ресурсами медіатор сприяє організації конструктивного діалогу між сторонами, допомагаючи кожному з учасників висловити власні потреби та очікування. Завдяки такому підходу вдається зменшити емоційну напругу, подолати упередження та знайти взаємоприйнятні рішення, що враховують інтереси всіх учасників. У багатьох випадках результатом стає не лише усунення конкретної проблеми, наприклад, шуму, розподілу спільного майна чи благоустрою території, а й відновлення добросусідських відносин та підвищення рівня соціальної згуртованості в громаді.

Медіація у сфері соціального захисту є дієвим інструментом для врегулювання спорів між отримувачами соціальних послуг та їх надавачами. У процесі медіації сторони мають можливість відкрито обговорити обставини конфлікту, висловити свої очікування та претензії, а також знайти взаємоприйнятні рішення у безпечній та нейтральній атмосфері. Такий підхід дозволяє не лише знизити рівень недовіри та напруги між учасниками процесу, а й підвищує якість надання соціальних послуг завдяки врахуванню реальних потреб отримувачів. Крім того, використання медіації сприяє підвищенню прозорості роботи соціальних установ і формує у працівників навички ефективної комунікації з різними категоріями клієнтів. У підсумку, медіація у цій сфері виконує важливу роль у зміцненні соціальної справедливості та забезпеченні більш збалансованих і сталих рішень у складних ситуаціях..

Медіація виявляється особливо ефективною у врегулюванні конфліктів серед підлітків та молоді, де вона виконує не лише примирливу, а й профілактичну функцію (Р. Новгородський, Д. Пилипенко [12], Н. Демченко, А. Василик [2], М. Єнін, Д. Макаренко, О. Северинчик [3] та ін.). Зокрема, за допомогою шкільної медіації учні, залучені до конфліктної ситуації чи випадків булінгу, отримують можливість безпечно висловити свої емоції, пояснити власну позицію та почути аргументи іншої сторони. Такий процес сприяє розвитку в учнів навичок активного слухання, емпатії та критичного мислення, що, у свою чергу, знижує рівень агресивної поведінки та повторних конфліктів. Окрім цього, систематичне впровадження програм медіації у школах формує середовище довіри та взаємоповаги, заохочує учнів до самостійного та відповідального розв’язання спорів. Таким чином, медіація не лише допомагає зменшити рівень булінгу, а й сприяє формуванню культури ненасильницької комунікації серед молоді загалом.

Окремим прикладом є медіація у справах, пов’язаних із сімейними конфліктами, де вона виступає як ефективний альтернативний спосіб врегулювання спорів, спрямований на зниження рівня емоційної напруги між сторонами (О. Парнета [13], В. Попов [14], І. Чеховська, М. Довга та ін.). Наприклад, під час вирішення питання щодо визначення місця проживання дитини після розірвання шлюбу медіатор сприяє конструктивному діалогу між батьками, допомагаючи їм знайти компромісне рішення, що максимально враховує інтереси дитини. Такий підхід дозволяє уникнути тривалого судового процесу та зберегти хоча б мінімальний рівень довіри між колишнім подружжям, що є важливим для подальшого виховання спільних дітей

Висновок. Отже, проведений аналіз дозволяє стверджувати, що медіація є ефективною формою переговорного процесу, яка забезпечує врегулювання конфліктів шляхом конструктивного діалогу між сторонами за посередництва нейтральної особи – медіатора. Поєднання медіації із системним підходом у соціальній роботі дає змогу розглядати конфлікти не окремо, а як елементи взаємопов’язаної соціальної системи, що уможливлює глибший аналіз причин виникнення проблем та пошук комплексних рішень. Практичне застосування медіації у роботі з внутрішньо переміщеними особами, отримувачами соціальних послуг,

підлітками, а також у сімейних конфліктах демонструє її значний потенціал для зниження напруженості, профілактики ескалації конфліктів та формування культури ненасильницького спілкування.

Таким чином, медіація у межах системного підходу не лише сприяє вирішенню конкретних спорів, а й виконує важливу виховну та профілактичну функцію, зміцнюючи соціальну згуртованість, підвищуючи довіру в суспільстві та формуючи навички мирного врегулювання конфліктів у різних соціальних контекстах. Подальший розвиток цієї практики має стати невід'ємною складовою підготовки фахівців соціальної сфери та удосконалення механізмів надання соціальної допомоги.

Використана література:

1. Герасимчук С. С. Медіація як один з видів альтернативного вирішення спорів: визначення, переваги та недоліки. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право.* 2024. Випуск 82. Частина 1. С. 270–274.
2. Демченко Н., Василик А. Медіація як засіб подолання конфліктів у студентської молоді. *Psychology Travelogs.* 2024. № 4. С. 157–167.
3. Єнін М. Н., Макаренко Д. В., Северинчук О. П. Медіація в освітньому просторі закладів вищої освіти: у пошуках моделі та способів організації. *Вісник НТУУ «КПІ». Серія: Політологія. Соціологія. Право*. 2019. Випуск 3 (43). С. 59–64.
4. Калмикова Л. Медіація: модний тренд чи нагальна потреба? *Вісник НААУ.* 2023. № 12 (97). С. 32–40.
5. Кармаза О. О., Федоренко Т. В. Теоретична модель процесу медіації: провадження, стадії, етапи, процесуальній дії, їх співвідношення. *Право і суспільство*. 2023. № 2. С. 67–72.
6. Кацьора О. Проблеми та стан розвитку медіації в Україні. *Науково-теоретичний альманах Грані.* 2021. № 24 (7–8). С. 21–25.
7. Кузів М. З., Кузів І. С. Особливості вирішення конфліктів за допомогою медіації. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки.* 2021. № 1. С. 76–83.
8. Лісовець О. Системний підхід до формування соціально-правової компетентності соціальних працівників. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: Педагогічні науки.* 2018. № 1–2 (54–55). С. 145–151.
9. Логвиненко М. І., Олексенко К. Д. Примирення сторін: роль медіації у розв'язанні адміністративних конфліктів. *Аналітично-порівняльне правознавство.* 2024. № 2. С. 479–482.
10. Мазур О. Використання медіації в органах місцевого самоврядування України. *Аспекти публічного управління.* 2023. № 11 (4). С. 104–111.
11. Міщик Л. І. Особливості системного підходу в професійній діяльності соціальних працівників. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки.* 2016. Вип. 133. С. 150–154.
12. Новгородський Р. Г., Пилипенко Д. В. Шкільна медіація як технологія розв'язання конфліктів у закладах загальної середньої освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки.* 2022. № 1. С. 61–68.
13. Парнета О., Федик С. Медіація як спосіб вирішення сімейних спорів. *Актуальні проблеми правознавства.* 2021. № 1 (25). С. 100–106.
14. Попов В. А. Роль медіації у вирішенні сімейних спорів: переваги та недоліки. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Право*. 2025. № 87. С. 246–251.
15. Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації) : *наказ Міністерства соціальної політики України від 17.08.2016 р* № 892. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1243-16#Text
16. Про медіацію : *Закон України від 16.11.2021 № 1875*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/ show/1875-IX#Text.
17. Ровенська В. В. Медіація як метод вирішення соціальних конфліктів в Україні. *Інтелект XXI. Бізнес та інтелектуальний капітал*. 2020. № 2. С. 190–194.
18. Савельчук І. Теорія та практика соціальної роботи з позиції системного підходу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Психологія*. 2016. № 2 (5). С. 63–66.
19. Стрельбіцька Л. Я., Блащук Т. В. Онлайн-медіація як інструмент для вирішення конфліктів між серед біженців та внутрішньо переміщених осіб в умовах повномасштабної війни в Україні. *Держава та регіони. Серія: Право*. 2024. № 3 (85). С. 90–96.

References:

1. Herasymchuk S. S. (2024). Mediatsiia yak odyn z vydiv alternatyvnoho vyrishennia sporiv: vyznachennia, perevahy ta nedoliky [Mediation as a type of alternative dispute resolution: definition, advantages and disadvantages]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho natsional'noho universytetu. Seriya: Pravo.* Vypusk 82. Chastyna 1. S. 270–274 [in Ukrainian].
2. Demchenko N., Vasylyk A. (2024) Mediatsiya yak zasib podolannya konfliktiv u student•s′koyi molodi. [Mediation as a means of overcoming conflicts among students]. *Psychology Travelogs*. № 4. S. 157–167 [in Ukrainian].
3. Ienin M. N., Makarenko D. V., Severynchuk O. P. (2019). Mediatsiya v osvitn′omu prostori zakladiv vyshchoyi osvity: u poshukakh modeli ta sposobiv orhanizatsiyi [Mediation in the educational space of higher education institutions: in search of a model and methods of organization]. *Visnyk NTUU "KPI". Seriya: Politolohiya. Sotsiolohiya. Pravo*. Issue 3 (43). S. 59–64 [in Ukrainian].
4. Kalmykova L. (2023). Mediatsiya: modnyy trend chy nahal′na potreba? [Mediation: a fashionable trend or an urgent need?]. *Visnyk NAAU*. № 12 (97). S. 32–40 [in Ukrainian].
5. Karmaza O. O., Fedorenko T. V. (2023). Teoretychna model′ protsesu mediatsiyi: provadzhennya, stadiyi, etapy, protsesual′niy diyi, yikh spivvidnoshennya. [Theoretical model of the mediation process: proceedings, stages, stages, procedural actions, their correlation]. *Pravo i suspil'stvo.* № 2. S. 67–72 [in Ukrainian].
6. Katsora O. (2021). Problemy ta stan rozvytku mediatsiyi v Ukrayini. [Problems and state of development of mediation in Ukraine]. *Naukovo-teoretychnyy al'manakh Hrani*. № 24 (7–8), S. 21–25 [in Ukrainian].
7. Kuziv M. Z., Kuziv I. S. (2021). Osoblyvosti vyrishennya konfliktiv za dopomohoyu mediatsiyi [Peculiarities of conflict resolution through mediation]. *Naukovi zapysky Nizhyns'koho derzhavnoho universytetu im. M. Hoholya. Seriya: Psykholoho-pedahohichni nauky*. №. 1. S. 76–83 [in Ukrainian].

8. Lisovets O. (2018). Systemnyy pidkhid do formuvannya sotsial′no-pravovoyi kompetentnosti sotsial′nykh pratsivnykiv [Systematic approach to the formation of social and legal competence of social workers]. *Neperervna profesiyna osvita: teoriya i praktyka*. *Seriya: Pedahohichni nauky*. № 1–2 (54-55). S. 145–151 [in Ukrainian].
9. Lohvynenko M. I., Oleksenko K. D. (2024). Prymyrennya storin: rol′ mediatsiyi u rozv'yazanni administratyvnykh konfliktiv [Reconciliation of the parties: the role of mediation in resolving administrative conflicts]. *Analitychno-porivnyal'ne pravoznavstvo*. № 2. S. 479–482 [in Ukrainian].
10. Mazur O. (2023). Vykorystannya mediatsiyi v orhanakh mistsevoho samovryaduvannya Ukrayiny [The use of mediation in local government bodies of Ukraine]. *Aspekty publichnoho upravlinnya*. № 11 (4). S. 104–111 [in Ukrainian].
11. Mishchyk L. I. (2016). Osoblyvosti systemnoho pidkhodu v profesiyniy diyal′nosti sotsial′nykh pratsivnykiv. [Peculiarities of the systemic approach in the professional activities of social workers]. *Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky*. Issue 133. S. 150–154 [in Ukrainian].
12. Novhorodskyi R. H., Pylypenko D. V. (2022). Shkil′na mediatsiya yak tekhnolohiya rozv'yazannya konfliktiv u zakladakh zahal′noyi seredn′oyi osvity. [School mediation as a technology for resolving conflicts in secondary education institutions]. *Naukovi zapysky Nizhyns'koho derzhavnoho universytetu im. M. Hoholya. Seriya: Psykholoho-pedahohichni nauky.* №. 1. S. 61 [in Ukrainian].
13. Parneta O., Fedyk S. (2021). Mediatsiya yak sposib vyrishennya simeynykh sporiv. [Mediation as a way to resolve family disputes]. *Aktual'ni problemy pravoznavstva*. № 1 (25). S. 100–106 [in Ukrainian].
14. Popov V. A. (2025). Rol′ mediatsiyi u vyrishenni simeynykh sporiv: perevahy ta nedoliky. [The role of mediation in resolving family disputes: advantages and disadvantages]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho natsional'noho universytetu. Seriya: Pravo*. № 87. S. 246–251 [in Ukrainian].
15. Pro zatverdzhennya Derzhavnoho standartu sotsial′noyi posluhy poserednytstva (mediatsiyi) [On approval of the State Standard of Social Mediation Services] : *nakaz Ministerstva sotsial'noyi polityky Ukrayiny vid 17.08.2016 r* № 892. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1243-16#Text [in Ukrainian].
16. Pro mediatsiyu [On mediation]. *Zakon Ukrayiny vid 16.11.2021 № 1875*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1875-IX#Text [in Ukrainian].
17. Rovenska V. V. (2020). Mediatsiya yak metod vyrishennya sotsial′nykh konfliktiv v Ukrayini. [Mediation as a method of resolving social conflicts in Ukraine]. *Intelekt KHKHI. Biznes ta intelektual'nyy capital.* №. 2. S. 190–194 [in Ukrainian].
18. Savelchuk I. (2016). Teoriya ta praktyka sotsial′noyi roboty z pozytsiyi systemnoho pidkhodu. [Theory and practice of social work from the position of a systems approach]. *Visnyk Kyyivs'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Seriya: Psykholohiya*. № 2 (5). S. 63–66 [in Ukrainian].
19. Strelbitska L. Ya., Blashchuk T. V. (2024). Onlayn-mediatsiya yak instrument dlya vyrishennya konfliktiv mizh sered bizhentsiv ta vnutrishn′o peremishchenykh osib v umovakh povnomasshtabnoyi viyny v Ukrayini. [Online mediation as a tool for resolving conflicts between refugees and internally displaced persons in the context of a full-scale war in Ukraine]. *Derzhava ta rehiony. Seriya: Pravo.* № 3 (85). S. 90–96 [in Ukrainian].

I. Yenhalycheva. The use of mediation within a systemic approach in social work.

The article substantiates the relevance of integrating mediation into social work, particularly within the framework of a systemic approach. It is emphasized that modern social work professionals increasingly face complex interpersonal and social conflicts arising from individuals’ interactions with various levels of the social environment. In this context, the systemic approach enables viewing conflicts not in isolation but within a broad network of interrelations, which makes it possible to develop comprehensive strategies for dispute resolution. The article defines the essence of mediation as a process of voluntary conflict resolution involving a neutral third party and presents a classification of its stages proposed by various researchers and regulatory documents.

The relationship between mediation and the systemic approach is examined, highlighting that this combination helps not only to reduce emotional tension in conflict situations but also to develop clients’ skills in constructive communication and independent conflict resolution in the future. The paper presents specific examples of the use of mediation in the social sphere: among internally displaced persons, where conflicts often arise due to everyday problems or psychological tension; in the field of social protection to resolve disputes between service recipients and providers; in educational institutions through school mediation, which helps to reduce cases of bullying and foster a culture of non-violent communication; as well as in cases related to family conflicts, particularly when determining a child’s place of residence after divorce.

It is concluded that mediation performs not only a reconciliatory but also a preventive function, strengthening social cohesion and the culture of peaceful conflict resolution in society.

Key words: *mediation, mediator, conciliation, social services, conflict, systemic approach, social sphere.*

УДК 364-787:159.923.2
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.10

Камбур А. В.

ПІДТРИМКА ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ: ЦІННІСНИЙ ПІДХІД

У статті розкрито ціннісний підхід до підтримки особистості в процесі формування її життєвого простору, що трактується як соціально-психологічна сфера, у межах якої особистість реалізує власну суб'єктність, соціальну активність та екзистенційне самовизначення. Життєвий простір осмислюється не лише як сукупність зовнішніх обставин, а як внутрішньо переживана і ціннісно наповнена реальність взаємодії із соціальним середовищем. У сучасних умовах нестабільності, соціальної поляризації та множинних викликів зростає потреба в ефективних механізмах підтримки особистості, що забезпечують її цілісність, мобільність і адаптивність.

Ціннісний підхід у соціальній роботі орієнтує професійну діяльність на глибоке розуміння унікального життєвого досвіду клієнта, повагу до його автономії та право на вибір. Така підтримка передбачає не лише подолання кризових ситуацій або компенсацію втрат, але й формування сприятливого простору для розвитку внутрішніх ресурсів, ідентичності та нових смислів життя. Особливе значення мають базові цінності – гідність, повага, безпека, довіра, які виступають моральними орієнтирами для фахівця соціальної роботи.

Наголошено на суперечливості соціальних трансформацій, які, з одного боку, породжують втрати і виклики для традиційних соціальних структур, а з іншого – стимулюють розширення горизонтів особистісного розвитку. Підкреслюється, що зміна соціального ландшафту, супроводжувана ослабленням звичних функцій і соціальних ролей, створює парадоксальні можливості: нові соціальні ніші відкриваються для активних і творчих осіб, які здатні не лише адаптуватися, а й ініціювати утворення нових форм колективної взаємодії. Таким чином, у ситуаціях загальних втрат на рівні груп, індивід може здобувати нові ціннісні ресурси, життєві орієнтири та соціальну суб'єктність.

Запропонований підхід актуалізує потребу в переосмисленні стратегій соціальної підтримки особистості в динамічному соціокультурному контексті, орієнтованому на формування смислового, безпечного і ресурсного життєвого простору для кожної людини.

Ключові слова: *життєвий простір, особистість, ціннісний підхід, соціальна робота, соціальна підтримка, соціальні трансформації, смислове самовизначення.*

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибшого розуміння процесу формування життєвого простору особистості в умовах соціальних змін, криз та нестабільності. У практиці соціальної роботи цей процес не може розглядатися ізольовано від соціального, економічного, політичного та психологічного контексту, в якому перебуває клієнт. Саме в цих умовах особистість змушена формувати нові стратегії існування, ціннісні орієнтири та моделі поведінки. Важливість суб'єктивного сприйняття ситуації, наголошена ще У. Томасом, зберігає свою актуальність і сьогодні. Соціальний працівник, працюючи з клієнтом, має брати до уваги не лише зовнішні обставини, а й індивідуальне бачення людиною власної реальності, її інтерпретації подій, емоційні та символічні реакції на зміни у середовищі [11].

Гуманістичний підхід у соціальній роботі передбачає підтримку особистості у процесі ціннісного осмислення ситуації, у конструюванні внутрішнього світу, що допомагає не лише адаптуватися до реальності, а й активно її формувати. У цьому контексті ціннісно-символічний вимір постає як ключовий фактор у прийнятті рішень, подоланні кризових станів, визначенні життєвих цілей та смислів, а відтак – у побудові власного життєвого простору. Саме такий підхід відповідає сучасним викликам соціальної роботи, орієнтованої на розвиток автономії, суб'єктності та гідності кожної людини.

Мета статті – обґрунтувати значення ціннісно-символічного підходу в соціальній роботі як інструменту підтримки особистості у процесі формування її життєвого простору.

У сучасній українській науковій літературі спостерігається зростання інтересу до проблеми формування цінностей та реконструкції життєвого простору особистості в умовах соціальних трансформацій, спричинених війною. Дослідницький інтерес зосереджується не лише на теоретичному осмисленні цих процесів, але й на практичному впровадженні відповідних моделей у сферу соціальної роботи.

Українські дослідники закладають концептуальні та практичні засади для вивчення ціннісно-символічного виміру життєвого простору особистості. Останні три десятиліття в царині цієї проблематики плідно працювали такі науковці (О. Злобіна [1], А. Лобанова [3], В. Панок [6], К. Мілютіна [4], М. Семиліт [8], І. Корнієнко [2] та інші).

Однією з провідних дослідниць у цій галузі є Тетяна Семигіна, яка у своїх публікаціях (зокрема, у монографії *Сучасна соціальна робота* та спільних аналітичних звітах з міжнародними партнерами) аналізує роль соціального працівника у забезпеченні життєстійкості клієнтів [7]. У роботах Галини Скіпальської розкрито важливість збереження індивідуального ціннісного поля людини в умовах дезорганізованого середовища, що сприяє позитивній ресоціалізації [9]. Оксана Міхеєва провела широке емпіричне дослідження адаптаційних стратегій внутрішньо переміщених осіб, вказуючи на те, що реконструкція життєвого простору в нових умовах передбачає не лише економічну інтеграцію, але й відновлення особистісного відчуття безпеки та сенсу [5].

Водночас варто зазначити, що потребує подальшої уваги специфіка взаємодії клієнтів соціальної роботи з інституційним середовищем у контексті воєнної та поствоєнної турбулентності, зокрема у сфері формування стійких стратегій особистісного відновлення. Саме ця перспектива дослідження відкриває нові горизонти для поглиблення теоретичних напрацювань і вдосконалення соціальної практики.

Сучасний український соціум перебуває у стані глибокої трансформації, зумовленої тривалими кризами, зокрема повномасштабною війною, що змінила не лише політичний і соціально-економічний ландшафт, а й саму структуру повсякденного життя мільйонів громадян. У цих умовах особистість дедалі частіше опиняється перед складними викликами, які вимагають не відкладеного, а негайного реагування – від вирішення питань безпеки і базового виживання до налагодження нових моделей соціальної взаємодії та побудови життєвих перспектив.

Невизначеність, яка супроводжує перехідні періоди, особливо загострюється під час війни, коли вибір стратегії дій стає не лише моральним чи психологічним, а екзистенційним. Людина змушена вирішувати: пристосовуватись, зберігаючи гідність і цінності, або впадати у бездіяльність і фрустрацію. Саме тут проявляється потреба в соціальній підтримці – у залученні фахівців соціальної роботи, здатних не лише надати інструментальну допомогу, а й посприяти переосмисленню ситуації клієнтом, зміцненню його суб’єктності.

Ціннісно-символічний підхід у соціальній роботі передбачає допомогу людині у формуванні власного бачення життєвого простору навіть в умовах втрати дому, статусу, соціальних зв’язків. Наприклад, внутрішньо переміщена особа, яка не може повернутись до рідного міста, може за допомогою соціального працівника знайти сенс і перспективу в новій громаді, віднайти нові точки ідентифікації. Підтримка у прийнятті рішень, відновлення впевненості у власній здатності впливати на обставини – це ключова умова виходу з «замороженого» стану безсилля.

Як влучно зазначав Віктор Франкл: *«Людина не звільнена від умов. Але вона вільна обирати позицію щодо них»*. І саме завдяки практиці соціальної роботи багато людей отримують шанс не лише адаптуватися до нової реальності, а й відтворити свій життєвий простір у відповідності до власних цінностей і цілей [10].

У сучасних умовах повномасштабної війни в Україні проблема самовизначення та суб’єктивного відчуття особистості загострюється через руйнацію звичних соціальних структур і втрату підтримки з боку локальних спільнот. Багато людей опиняються у стані психологічної самотності, коли рішення щодо власного життя, безпеки, адаптації до нової реальності доводиться приймати самостійно, нерідко в умовах тотальної невизначеності. Соціальні працівники, особливо ті, хто працює з внутрішньо переміщеними особами, ветеранами, людьми, які втратили домівки чи членів родини, щодня стикаються з випадками, коли особистість балансує між почуттям соціального «випадання» (ізоляції, втрати статусу, сенсу) та спробами мобілізувати внутрішні ресурси для подолання кризи.

З одного боку, це може призводити до глибоких станів тривоги, депресії, втрати суб’єктивної значущості – людина не відчуває себе частиною суспільства. З іншого боку, в окремих випадках екстремальні умови стають каталізатором активного зростання, коли людина несподівано для себе мобілізується, здобуває нові компетенції, переосмислює життєві цінності та навіть кардинально змінює своє соціальне становище – наприклад, починає волонтерську чи громадську діяльність, організовує допомогу іншим. Саме ці контрасти – між втратою і самореалізацією – формують складне поле дії для соціальної роботи в умовах війни.

Можна погодитися з О. Злобіною в тому, що «процеси перебудови соціальної структури «запускають» механізм особистісної пошукової активності, який водночас забезпечує як перебудову особистості, так і переструктурацію соціального простору. Соціальна мобільність скеровується не лише ззовні, з боку панівного владного порядку, що встановлює правила гри, а й із середини, самими акторами, які прокладають у соціальному просторі траєкторію власного життя. Цей опір зовнішнім домінантам є елементом утворення нового соціального порядку» [1, с. 430–431].

Слід наголосити, що зазнає деструкції не лише інституційна структура суспільства, а й усталений порядок повсякденного життя особистості. Руйнується звична конфігурація соціальних статусів, ролей і нормативних очікувань, що забезпечували сталість самоідентичності та соціального функціонування людини. Втрачаються ціннісно-символічні орієнтири, які дозволяли інтерпретувати соціальну реальність і надавати сенс особистісному досвіду.

Такий стан дезорганізації суспільної системи, що супроводжується ослабленням нормативної регуляції, відповідає дюркгеймівському поняттю аномії – ситуації, в якій суспільство тимчасово втрачає цілісність і здатність підтримувати колективну солідарність на основі спільних цінностей. У цьому контексті для значної частини громадян особливо гостро постає проблема соціальної дезорієнтації, яка вимагає адресної психосоціальної підтримки та індивідуалізованих стратегій супроводу.

Одночасно з цим обмеженість ресурсів – як матеріальних, так і статусно-професійних – посилює конкуренцію між соціальними групами. Виникає поглиблене соціальне розшарування, пов’язане з нерівномірним доступом до соціокультурних благ, що ще більше ускладнює адаптацію вразливих категорій населення. За цих умов особливої ваги набуває діяльність соціальних працівників, які не лише надають підтримку в умовах кризи, а й сприяють відновленню соціальної інтегрованості особистості шляхом розвитку її адаптаційного потенціалу.

У сучасних умовах повномасштабної війни та тривалої соціальної нестабільності українське суспільство демонструє різнорідні стратегії реагування на зміни, що відбуваються у соціально-економічному та ціннісному середовищі. У залежності від рівня включеності особистості у процеси відновлення порушеного соціального порядку, науковці умовно виокремлюють кілька поведінкових типів.

До першої групи належать громадяни з проактивною позицією – це волонтери, громадські активісти, ветерани, внутрішньо переміщені особи, які ініціюють зміни у власних громадах, створюють соціальні підприємства, засновують ініціативи підтримки уразливих груп. Вони демонструють високий рівень відповідальності та прагнення впливати на соціальні процеси, зокрема через участь у формуванні нової ціннісно-нормативної системи.

Друга група – це особи, які перебувають у стані залученості через підтримку активних ініціаторів змін. Наприклад, соціальні працівники, що долучаються до реалізації державних чи волонтерських програм підтримки переселенців, осіб з інвалідністю, сімей військовослужбовців. Вони не завжди ініціюють зміни самостійно, але активно включаються у наявні процеси трансформації.

Третю групу становлять громадяни, які радше спостерігають за змінами, намагаючись зберегти стабільність у власному житті. Такі люди часто уникають активної участі у громадських ініціативах, зосереджуючись на індивідуальних стратегіях виживання. Вони не чинять опору змінам, але й не сприяють їх просуванню.

Четверта група – це особи з виражено пасивною позицією, які часто опиняються в ситуації безпорадності. Серед них – особи, які втратили домівки, роботу, підтримку родини, і внаслідок цього переживають апатію, депресію, втрату сенсу. У соціальній роботі саме ця категорія клієнтів потребує комплексної психосоціальної підтримки та ресурсного супроводу.

Нарешті, п’яту групу формують ті, хто відкрито протистоїть соціальним змінам, ідеям трансформації або є носіями ностальгічного мислення. Ці люди прагнуть повернути «старі часи», відмовляються від переосмислення ролі України як демократичної європейської держави, виступають проти реформ і часто є носіями дезінформаційних або проросійських наративів.

Для фахівців соціальної роботи важливо враховувати ці типи соціального реагування, обираючи відповідні інтервенції, рівень залучення, а також методи мобілізації особистісних і колективних ресурсів клієнтів.

У межах кожної з умовних соціальних груп, що формуються в умовах соціальних трансформацій, виникає власна система цінностей і норм, яка, своєю чергою, конструює специфічну ієрархію соціальних статусів, ролей і відповідних їм моделей поведінки, мотивацій та очікувань. Такий стан справ свідчить про поліфуркаційний характер ціннісно-нормативного поля сучасного українського суспільства. З огляду на це, особливої значущості набуває інтерпретація особистістю не лише поточних обставин, а й минулого досвіду, а також її уявлень про майбутнє – усе це безпосередньо впливає на формування підстав для відтворення життєвого простору.

У роботі соціального фахівця важливо усвідомлювати, що вибір клієнтом тієї чи іншої життєвої стратегії (наприклад, пошук нових сенсів після втрати, обрання шляху еміграції, пасивне виживання тощо) не є випадковим. За кожним із рішень стоїть складна система смислів, розчарувань, очікувань, а також досвід адаптації чи спротиву. Завдання соціального працівника – не лише виявити ці внутрішні логіки та мотиви, а й з повагою поставитися до унікального досвіду кожної особистості. Це передбачає глибоке інтерпретативне розуміння, емпатійний підхід та здатність розпізнавати приховані ціннісні конструкції, які визначають соціальну поведінку клієнта в умовах нестабільності.

Позитивне значення активного засвоєння соціальної реальності полягає в тому, що в процесі діяльності індивід долає межі власної замкненості та суб’єктивності, що дозволяє йому включитися в ширший культурно-історичний контекст. Такий підхід передбачає розгляд особистості як активного творця власної життєвої історії. Індивідуальність не є лише результатом зовнішніх впливів – вона формується у процесі самореалізації людини, в її зусиллях досягти внутрішньо осмислених цілей, реалізувати особисті цінності та моральні ідеали.

Водночас становлення особистості як суб’єкта передбачає й протилежну динаміку – утвердження життєвої позиції, що ґрунтується на досвіді взаємодії зі світом соціальних відносин, норм і подій. Ця позиція не формується випадково чи стихійно, вона є результатом глибокого внутрішнього переконання. Стійкість, непохитність і послідовність у реалізації обраних смислів та цінностей виступають важливими критеріями зрілості особистості. У практиці соціальної роботи це має особливе значення, адже підтримка людини у збереженні або формуванні власної ціннісної позиції є необхідною умовою для подолання кризових ситуацій та досягнення сталого особистісного розвитку.

У сучасних умовах війни, коли порушено звичні структури повсякденного життя, діяльність особистості набуває ключового значення як засіб самовизначення, відновлення ідентичності та відтворення життєвого простору. У процесі соціогенезу саме діяльність виступає тією «провідною ланкою», що поєднує зовнішню реальність із внутрішнім світом людини: через активне включення у взаємодію з середовищем, особистість трансформує зовнішні обставини у власний досвід, а водночас проектує внутрішні потреби, цінності й переконання у соціальні дії. Це особливо важливо для громадян, які втратили дім, роботу чи близьких.

Матеріальні умови, інфраструктура, соціальні відносини, що формуються у процесі діяльності, слугують основою повноцінного існування особистості в соціумі. Водночас людська діяльність – це не просто

механічна відповідь на потреби виживання; вона має потенціал для духовного зростання, емоційного відновлення та віднайдення сенсу. У цьому контексті важливою є участь соціальних працівників у створенні умов для такої діяльності – зокрема, у налагодженні доступу до освіти, реабілітаційних програм, працевлаштування, волонтерства, що дають людині змогу відчувати суб’єктність.

Діяльність завжди містить у собі напругу між особистісною свободою й об’єктивними обмеженнями (матеріальними, правовими, психологічними). Та саме у цій взаємодії між соціальними викликами і внутрішньою мотивацією закладена точка росту, через яку людина може не лише адаптуватися, а й утвердитися як суб’єкт власного життя. Соціальна робота покликана підтримати цей процес – не нав’язуючи готові рішення, а розвиваючи ресурси особистості для самореалізації, саморозвитку і відновлення людської гідності.

Слід зазначити, що спроби обмежити діяльнісний підхід задля збереження так званих «вічних» духовних цінностей часто мають декларативний характер і схиляються до абстрактного моралізаторства. Ідеалізовані міркування про «незмінну цінність іншого», «ієрархію культур» або «духовні основи гуманізму» не завжди витримують випробування реальністю. Натомість в реальному повсякденному досвіді соціальної взаємодії відбувається активний взаємовплив людей – не менш значущий, ніж трансформація зовнішнього середовища засобами діяльності. Це твердження особливо актуальне для соціальної роботи, де комунікація між соціальним працівником і клієнтом не є пасивним обміном інформацією, а формує простір змін, підтримки, активізації внутрішніх ресурсів особистості.

У воєнних умовах, коли клієнти – вимушені переселенці, ветерани, люди з втратою соціальних зв’язків – стикаються з екзистенційними кризами, спілкування виступає не лише як засіб інформування, а як потужний інструмент емоційного залучення, співпереживання і соціальної реінтеграції. Саме в цьому контексті комунікативна взаємодія постає як активний і конструктивний процес, що стає основою для нового відтворення життєвого простору особистості.

Узагальнюючи вищезазначене, доходимо висновків, що у реаліях воєнного часу морально-психологічний стан українського суспільства зазнав суттєвих трансформацій, які в багатьох випадках виявляються болючими та деструктивними. Ціннісна дезорієнтація, викликана не лише ринковими імперативами, а й глибоким потрясінням безпекових і соціальних структур, породжує нові виклики – зокрема поширення девіантних моделей поведінки, фрагментацію колективної ідентичності та формування «субкультур травми» або «субкультур виживання». Нелегальні стратегії самозабезпечення – як-от шахрайство, незаконна зайнятість або маніпуляція допомогою – можуть здаватися привабливими на тлі нестачі ефективних і легальних альтернатив.

Ці тенденції мають бути предметом не лише констатації, а й цілеспрямованої експертної уваги, прогностичного аналізу та стратегічного втручання з боку фахівців соціальної сфери. Зусилля соціальних працівників мають бути спрямовані на відновлення морального ресурсу спільнот, підтримку життєстійкості особистості, формування альтернативних моделей соціальної поведінки, заснованих на довірі, взаємодопомозі та солідарності.

Використана література:

1. Злобіна О. Г. Рухливість соціальної структури і динаміка особистісної суб’єктивності. *Проблеми розвитку соціологічної теорії.* Київ : Соціологічна асоціація України, Інститут соціології НАН України, 2002. С. 429–434.
2. Корнієнко І. О. Генеза опанувальної поведінки у життєвому просторі особистості : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 323 с.
3. Лобанова А. С. Феномен соціальної мімікрії. Київ : Інститут соціології НАН України, 2004. 300 с.
4. Мілютіна К. Л. Траєкторії життєвого шляху особистості в динамічному середовищі : монографія. Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2012. 298 с.
5. Міхеєва О. О., Середа В. В. Сучасні українські внутрішньо переміщені особи: основні причини, стратегії переселення та проблеми адаптації. *Стратегії трансформації і превенції прикордонних конфліктів в Україні : зб. аналіт. матеріалів.* Львів : Галицька видавнича спілка, 2015. С. 9–49.
6. Панок В. Г., Рудь Г. В. Психологія життєвого шляху особистості. Київ : Ніка-Центр, 2006. 280 с.
7. Семигіна Т. В. Сучасна соціальна робота. Київ : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2020. 275 с.
8. Семиліт М. В. Соціально-психологічні засади проектування життєвого шляху особистості : дис. … д-ра психол. наук : 19.00.05. Київ : Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2019. 434 с.
9. Скіпальська Г. В. Забезпечення психосоціальної підтримки постраждалим внаслідок конфлікту на Сході України: досвід мобільних бригад. *Соціальна робота та соціальна освіта.* 2019. № 4 (5). С. 85–90.
10. Франкл В. Е. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у констаборі / пер. з англ. Харків : Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2020. 165 с.
11. Thomas W. I. The unadjusted girl: with cases and standpoint for behavior analysis. Boston : Little, Brown, 1923. 261 p.

References:

1. Zlobina O. H. (2002). Rukhlyvist sotsialnoi struktury i dynamika osobystisnoi subiektyvnosti [Mobility of social structure and dynamics of personal subjectivity]. Problemy rozvytku sotsiolohichnoi teorii – *Problems of the Development of Sociological Theory.* Kyiv : Sotsiolohichna asotsiatsiia Ukrainy, Instytut sotsiolohii NAN Ukrainy. S. 429–434 [in Ukrainian].
2. Kornienko I. O. (2018). Heneza opanuvalnoi povedinky u zhyttievomu prostori osobystosti [Genesis of coping behavior in the life space of personality] : dys. ... dokt. psykhol. nauk : 19.00.07 – pedahohichna ta vikova psykholohiia. Instytut psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, Kyiv. 323 s. [in Ukrainian].

3. Lobanova A. S. (2004). Fenomen sotsialnoi mimikrii [The phenomenon of social mimicry]. Kyiv : Instytut sotsiolohii NAN Ukrainy. 300 s. [in Ukrainian].
4. Miliutina K. L. (2012). Traiektorii zhyttievoho shliakhu osobystosti v dynamichnomu seredovyshchi [Trajectories of personality's life path in a dynamic environment]. Nizhyn : TOV "Vydavnytstvo "Aspekt-Polihraf». 298 s. [in Ukrainian].
5. Mikheeva O. O., Sereda V. V. (2015) Suchasni ukrainski vnutrishno peremishcheni osoby: osnovni prychyny, stratehii pereselennia ta problemy adaptatsii [Contemporary Ukrainian internally displaced persons: key causes, resettlement strategies and problems of adaptation]. *Stratehii transformatsii i prevenstii prykordonnykh konfliktiv v Ukraini : zbirnyk analit. materialiv* – Strategies of Transformation and Prevention of Border Conflicts in Ukraine: Collection of Analytical Materials. Lviv : Halytska vydavnycha spilka. S. 9–49 [in Ukrainian].
6. Panok V. H., Rud H. V. (2006). Psykholohiia zhyttievoho shliakhu osobystosti [Psychology of personality's life path]. Kyiv : Nika-Tsentr. 280 s. [in Ukrainian].
7. Semyhina T. V. (2020). Suchasna sotsialna robota [Modern social work]. Kyiv : Akademiia pratsi, sotsialnykh vidnosyn i turyzmu. 275 s. [in Ukrainian].
8. Semylit M. V. (2019). Sotsialno-psykholohichni zasady proiektuvannia zhyttievoho shliakhu osobystosti [Socio-psychological principles of designing the life path of personality] : dys. ... dokt. psykhol. nauk : 19.00.05 – sotsialna psykholohiia; psykholohiia sotsialnoi roboty. Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy, Kyiv. 434 s. [in Ukrainian].
9. Skipalska H. V. (2019). Zabezpechennia psykhosotsialnoi pidtrymky postrazhdalym vnaslidok konfliktu na Skhodi Ukrainy: dosvid mobilnykh bryhad [Provision of psychosocial support to victims of the conflict in Eastern Ukraine: experience of mobile teams]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita.* No.4 (5). S. 85–90 [in Ukrainian].
10. Frankl V. E. (2020). Liudyna v poshukakh spravzhnoho sensu. Psykholoh u konstabori [Man's Search for Meaning. A psychologist in a concentration camp]. Kharkiv : Knyzhkovyi Klub "Klub Semeinoho Dosvillya». 165 s. [in Ukrainian].
11. Thomas W. I. (1923). The unadjusted girl: with cases and standpoint for behavior analysis. Boston: Little, Brown. 261 p.

A. Kambur. Supporting the individual in the process of life space formation: a value-oriented approach.

The article explores a value-oriented approach to supporting individuals in the process of forming their life space, which is understood as a socio-psychological sphere where a person realizes their subjectivity, social activity, and existential self-determination. Life space is interpreted not merely as a set of external conditions, but as an internally experienced and value-saturated reality of interaction with the social environment. In the context of instability, social polarization, and multiple societal challenges, the demand for effective support mechanisms that ensure the integrity, mobility, and adaptability of individuals is growing.

The value-oriented approach in social work focuses professional activity on a deep understanding of the client's unique life experience, respect for their autonomy, and the right to make personal choices. Such support involves not only overcoming crises or compensating for losses but also creating a favorable environment for the development of internal resources, identity, and new life meanings. Fundamental values — dignity, respect, safety, and trust — serve as moral benchmarks for social work professionals.

The article highlights the contradictory nature of social transformations, which on the one hand produce losses and challenges for traditional social structures, while on the other hand stimulate the expansion of personal development opportunities. It is emphasized that the transformation of the social landscape, accompanied by the weakening of familiar functions and roles, generates paradoxical opportunities: new social niches become available to active and creative individuals capable of not only adapting but also initiating new forms of collective interaction. Thus, in situations of general group-level losses, individuals may acquire new value resources, life orientations, and social subjectivity.

Key words: *life space, individual, value-oriented approach, social work, social support, subjectivity, social transformations, meaning-making.*

УДК 37.016.34:316.772(054.2)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.11

Коваленко А. О.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ: АНАЛІЗ ПІДХОДУ СЮЗАН СПЕНС КРІЗЬ ПРИЗМУ СЬОГОДЕННЯ

У статті здійснено інтегративну оцінку можливостей адаптації підходу Сюзан Гілларі Спенс до формування соціальної компетентності дітей і підлітків у сучасних освітніх реаліях, зокрема в умовах дистанційного навчання. Розкрито сутність поняття «соціальна компетентність», підтверджено, що воно охоплює не лише наявність соціальних навичок, а й здатність правильно їх застосовувати в різноманітних життєвих ситуаціях, демонструючи асертивну поведінку. Проаналізовано комплексні методи оцінки соціального розвитку: збір даних із різних джерел (діти, батьки, учителі, однолітки), метод прямого спостереження в природних соціальних ситуаціях, когнітивні тести на ідентифікацію почуттів і пошук шляхів вирішення конфліктів, а також самозвіти про фізіологічні реакції. Систематизовано практичні аспекти тренінгової програми Спенс, зокрема моделювання, рольові ігри, домашні завдання, тренінг соціальної перцепції та когнітивну реструктуризацію з використанням прийому «соціального детектива», що засвідчує її структурованість і повноту. Визначено особливості застосування підходів Спенс для учнів із особливими

освітніми потребами, що вимагає двовекторного підходу – навчання відповідним навичкам та створення інклюзивного середовища з адаптаціями для різних типів порушень.

Оцінка адаптивного потенціалу методики Спенс у дистанційному форматі показала, що попри виклики (обмеженість прямого спостереження, спотворену передачу невербальних сигналів, посилений батьківський контроль, нерівний доступ до мережі) значна частина представлених педагогічних технік може бути ефективно відтворена за допомогою сучасних цифрових інструментів і освітніх платформ, які сприяють інтерактивній взаємодії, моделюванню ситуацій та індивідуалізації навчання, однак реплікація методики є неможливою.

Ключові слова: *соціальна компетентність, соціальні навички, соціальні якості, соціальна тривожність, соціальна дезадаптація, тренінг соціальних навичок, дистанційна освіта, дистанційне навчання, діти, підлітки.*

У наш час, коли технічно опосередкована комунікація дедалі частіше замінює живе спілкування, серед дітей і підлітків спостерігається тенденція до десоціалізації. Педагоги й психологи відзначають, що покоління «альфа» схильне формувати навколо себе «інформаційну бульбашку» у віртуальному просторі. Оскільки в таких умовах дитина отримує лише контент, що повністю відповідає її очікуванням, інтерес до взаємодії із зовнішнім середовищем поступово зникає. Згодом у спілкуванні з іншими, особливо в ситуаціях, що вимагають невідкладних рішень, вона починає стикатися з труднощами.

Спалах пандемії COVID-19 на початку 2020 року погіршив проблему соціальної дезадаптації серед дітей та підлітків, оскільки навчання перейшло в дистанційний формат. Унаслідок цього багато учнів сприйняли зменшення соціальних контактів без тривоги й обмежилися комунікацією в соцмережах.

Якщо до початку 2022 року учні більшості шкіл світу вже повернулися до очного навчання, то в реаліях української освіти це було неможливим. В умовах повномасштабного вторгнення дистанційне навчання стало єдиним способом здобуття освіти за вітчизняною програмою як для внутрішньо переміщених осіб (ВПО), так і для зовнішньо переміщених осіб (ЗПО).

Освітні втрати, яких зазнали ЗПО ще під час пандемії, часто не дозволяють їм демонструвати належний рівень академічної успішності.

У дітей ВПО рівень соціальної тривожності також зріс, що часто проявляється в небажанні спілкуватися з однолітками та наполегливо навчатися.

Наукова спільнота не залишилася осторонь цих проблем. Найбільша активність з боку сучасних дослідників спостерігається у напрямі визначення факторів, що впливають на соціальну поведінку особистості. Серед таких називають сімейне виховання (З. Азізова, С. Краусс, У. Орт, Р. Робінс, Е. Санчес-Моралез, М. Ромеро-Лопез); навчальне середовище (Н. Дмитренко, О. Волошина, І. Краснощок, Т. Кравцова, П. Катнік, С. Долар, Р. Боскер, Т. Снайдерс); вплив однолітків (Дж. Аллен, Е. Лоєб, Я. Канскі, А. Девіс, Н. Філд, Р. Франк, Г. Коен, Р. Веенстра); вплив соціальних мереж (М. Вест, С. Рей, Д. Велла-Бродрік, Д. Твенге, Д. Хайдт, Т. Джойнер, В. Кемпбелл, К. Каммінс); наявність порушень фізичного й інтелектуального розвитку (Л. Токарук, О. Черкасова, Н. Ярмола, О. Мальцева, Т. Антрощенко, О. Мельникова).

Особливої уваги заслуговують наукові розвідки зарубіжних учених: Р. Ернандеса, Дж. Джаббарі, Л. Камерона, Г. Тенненбаума, А. Вольфман-Арента та Й. Гольт-Ланстарда, які оцінили вплив пандемії COVID-19 на соціальну активність учнівської молоді. Українські дослідники Л. Нечипорук, В. Бондаренко, В. Дереш, К. Журба, Ю. Тодорцева та інші вивчили особливості соціалізації дітей шкільного віку в умовах воєнного стану.

Вищезгадані дослідники здійснили ґрунтовний аналіз аспектів соціального розвитку школярів під впливом численних чинників у традиційному навчальному середовищі.

Актуальність нашої роботи полягає в дослідженні можливості адаптації традиційної методики формування соціальної компетентності дітей і підлітків до реалій сучасного освітнього процесу, зокрема дистанційного навчання.

Мета дослідження – оцінити можливості реалізації підходів до формування соціальної компетентності дітей і підлітків, запропонованих у монографії Сюзан Г. Спенс *«Тренінг соціальних навичок: розвиток соціальної компетентності у дітей та підлітків»* (1995 р.) у сучасній освітній практиці.

Незважаючи на те, що зниження соціальної активності є типовою ознакою сучасності, програми з розвитку соціальної компетентності й навичок існували й раніше. У західному освітньо-науковому середовищі особливої популярності набув тренінг соціальних навичок, розроблений Сюзан Гілларі Спенс у 1980–1995 роках для дітей і підлітків із підвищеною соціальною тривожністю.

Сюзан Гілларі Спенс (нар. 1953) – австралійська вчена в галузі клінічної психології, чиї дослідження зосереджені на подоланні депресії та соціальної тривожності серед дітей і молоді. Спенс має ступінь доктора філософії (PhD). Нині вона є почесним професором Школи психології та Австралійського інституту досліджень із запобігання самогубствам при Університеті Гріффіта. Спенс входить до Ради директорів Відкритих університетів Австралії та Австралійської асоціації когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), а також є членом-засновником Академії когнітивної терапії [5]. Одним із найвагоміших досягнень Спенс є розробка міжнародно визнаної шкали тривожності [7].

У 2002 році Спенс із колегами розпочали розробку першої в світі онлайн-програми подолання тривожності для учасників віком від 3 до 17 років. Станом на кінець 2024 року в програмі взяли участь близько 80 000 австралійських дітей, підлітків та їхніх батьків [1].

У цій публікації ми зосередимося лише на універсальних підходах до формування соціальної компетентності, викладених у ранній монографії С. Г. Спенс *«Тренінг соціальних навичок: розвиток соціальної компетентності у дітей та підлітків»* (1995) [6].

Коли дитині важко знаходити друзів, приєднуватися до ігор чи висловлюватися в класі, легко поспішити з висновками. В очах інших вона сприймається як «сором'язлива», «важка» або як така, якій «просто потрібно більше старатися». Насправді соціальні проблеми часто мають глибше коріння. Щоб допомогти такій дитині, дорослим варто зосередитися на двох ключових сферах: соціальній компетентності та соціальних навичках.

За С. Г. Спенс, *соціальна компетентність* – це результат взаємодії дитини з іншими: чи вдалося їй знайти друзів? Чи активна вона під час шкільних заходів? Чи ладнає вона з однолітками або взагалі уникає їх?

Своєю чергою, *соціальні навички* – це ресурси, які дитина використовує для спілкування з однолітками та дорослими – наприклад, ініціювання розмов, самоконтроль, способи вираження бажань, прохань, пропозицій тощо [6, с. 9].

Формування соціальної компетентності здійснюється у ситуаціях повторюваної міжособистісної взаємодії. Позитивний досвід дитини чи підлітка у спілкуванні з однолітками й дорослими підвищує самооцінку, а негативний – породжує тривожність.

Найбільша помилка дорослих у спілкуванні з дітьми та підлітками – очікувати від них такої поведінки, яка не відповідає рівню їхнього психофізіологічного розвитку. Програма тренінгу соціальних навичок С. Г. Спенс запроваджена в багатьох освітніх і медичних установах не лише з метою корекції дитячої поведінки, а й підвищення обізнаності дорослих щодо питань соціалізації молоді.

Однією з вагомих особливостей програми є індивідуалізований підхід, що ґрунтується на теорії соціальних реакцій. Теорія соціальних реакцій виокремлює три типи поведінки: покірливу, асертивну й агресивну.

Покірлива поведінка – це підпорядковування власних інтересів інтересам інших.

Асертивна поведінка характеризується як відстоювання особистих кордонів із повагою до прав інших у процесі соціальної взаємодії.

Агресивна поведінка – відстоювання власної позиції з порушенням особистих кордонів інших людей.

Демонстрація індивідом асертивних реакцій під час комунікації свідчить про високий рівень розвитку соціальної компетентності [6, с. 9]. Отже, тренінг соціальних навичок має бути зорієнтований на практику асертивної моделі поведінки.

Крім того, ефективна соціальна взаємодія залежить як від мікронавичок – зорового контакту, прийнятої пози, тембру голосу, – так і макронавичок – вміння поєднувати вищеперераховані елементи для досягнення комунікативних цілей.

Загальновідомо, що соціальна реакція значною мірою залежить від правильного тлумачення невербальних сигналів. Хибне розуміння цих сигналів призводить до неадекватного сприйняття співрозмовника.

Загалом мікронавички зосереджені на тому, що ми посилаємо невербальними та вербальними сигналами, а макронавички – на тому, як і коли ми їх використовуємо [6, с. 10–12].

Самосвідомість дає змогу коригувати власну поведінку на основі зворотного зв'язку від інших. Інші чинники, зокрема попередній досвід, переконання та емоційна регуляція, також формують соціальну компетентність.

Тривожність або гнів можуть заважати ефективній міжособистісній взаємодії. У таких випадках техніки релаксації виявляються особливо корисними.

Врахування вікових особливостей необхідне під час роботи над розвитком соціальних навичок у школярів. Молодші школярі зазвичай зосереджуються на власних потребах, тоді як старші – на думці інших. Через це молодші діти краще реагують на заохочувальні стимули, а старші отримують задоволення від самого процесу виконання завдань.

Для подолання соціальної тривожності серед дітей та підлітків важливим є визначення критеріїв оцінки соціальної компетентності. До таких належать: 1) загальний рівень соціального інтелекту, тобто система знань про взаємодію учасників освітнього процесу, 2) розуміння та прийняття соціальних цінностей інших учасників, 3) вміння співпрацювати, 4) виконувати різні соціальні ролі, 5) адаптуватися до нових вимог суспільства, 6) здійснювати конструктивне спілкування [3, с. 166].

С. Спенс у своїй монографії запропонувала комплексний підхід до оцінки складної взаємодії поведінкових, когнітивних, фізіологічних та екологічних факторів, що впливають на соціальне функціонування особистості. Для цього необхідно аналізувати дані, отримані від різних респондентів – дітей, батьків, вчителів, однолітків, а вже далі спостерігати за об'єктом у ситуаціях природної соціальної взаємодії, використовуючи спеціальної таблиці оцінювання базових соціальних навичок для фіксації застосування об'єктом спостереження мікронавичок у режимі реального часу.

Не варто недооцінювати метод створення уявних образів, що ілюструють використання соціальних навичок у контексті.

У цілому застосування згаданих методів оцінки соціальної компетентності вважається ефективним, але навіть у поєднанні вони не дають повної картини соціальної поведінки дитини чи підлітка. Для точнішої обробки та узагальнення отриманих даних застосовують метод когнітивного оцінювання.

Когнітивне оцінювання передбачає виконання завдань на кшталт укладання списку почуттів та емоцій, а також запис думок, які виникали під час перегляду фільму, мультфільму чи вистави. Часто використовуються тести на вибір релевантних засобів для досягнення цілей. Такі тести оцінюють ефективність прийнятих рішень, вимагаючи від учасників генерації ідей для розв’язання гіпотетичних конфліктів.

Фізіологічне збудження досліджується за допомогою самозвітів про тілесні реакції *«Моє серце прискорено билося, коли я виходив до дошки»*, *«Я розплакалась, коли мої однокласники сміялися з мене»*, які допомагають виявляти тригери тривоги або гніву.

Під час тренінгу соціальних навичок Спенс рекомендує застосовувати методи моделювання (наочна демонстрація комунікативних ситуацій) та рольових ігор (розгорнуті сценарії соціальних взаємодій). Наприклад, учасники спочатку переглядають тематичне відео або спостерігають за однолітками, які демонструють навички зорового контакту та активного слухання. Далі вони відтворюють різні ситуації – привітання, прощання, реакція на зауваження тощо — і отримують від тренера зворотний зв’язок. Домашні завдання мають практичну спрямованість: запросити однокласника в гості, відвідати разом кінотеатр, організувати спільний пікнік і т.д.

Навички соціальної перцепції тренуються за допомогою простих когнітивних вправ, як-от продовжити речення: *«Мені було весело, коли…», «Мені було сумно, коли…», «Я почувався щасливим, коли…»* тощо.

Цікаві та змістовні розповіді тренера дадуть учням зрозуміти, як емоції змінюються у різних обставинах. Практика читання невербальних сигналів, продемонстрованих в епізодах мультфільмів чи фільмів також є дуже корисною.

Широко використовуваною є методика когнітивної реструктуризації, що являє собою психотерапевтичний процес, спрямований на виявлення та подолання негативних або некорисних стереотипів мислення і заміну їх на більш збалансовані та конструктивні думки. Ця техніка є основним елементом когнітивно-поведінкової терапії (КПТ) і використовується для лікування різних психічних розладів, зокрема тривоги, депресії та стресу.

У КПТ заміна неконструктивних думок здійснюється у 4 етапи:

1. Розпізнавання спонтанних негативних думок, які виникають у відповідь на певні обставини.
2. Аналіз цих думок на предмет упереджень чи неточностей.
3. Розгляд та оцінка різних думок, які могли б прояснити та виправити ситуацію, що склалася.
4. Заміна негативної думки на більш раціональну [4, с. 11].

Нижче наведено приклад когнітивної реструктуризації у середовищі навчального закладу:

Ситуація: *дитина посварилася з однокласниками під час виконання групового проєкту. Тепер вони поводяться з нею неприязно.*

Автоматична думка: *«Тепер мене ненавидять. Напевно, я все зіпсувала, і ми більше ніколи не будемо друзями».*

Перевірка гіпотези: *«Чи знаю я напевно, що мене ненавидять? Може, вони просто засмучені чи напружені через проєкт? Чи були у нас раніше хороші стосунки?».*

Альтернативна думка: *«Можливо, вони просто розчаровані ситуацією, не обов’язково через мене. Ймовірно, ми неправильно зрозуміли один одного».*

Збалансована альтернатива: *«Наші розбіжності не означають, що стосунки зруйновано. Якщо я поговорю з ними спокійно і спробую зрозуміти їхню точку зору, ми, можливо, зможемо бути хорошими друзями знову».*

Розроблений С. Г. Спенс прийом «соціального детектива» суттєво спрощує процес когнітивної реструктуризації. Структурна модель цього прийому має вигляд: «виявляю – досліджую – вирішую». Розгляньмо це на прикладі попередньої ситуації:

Виявляю, тобто визначаю проблему: *мої однокласники засмучені, бо я підвела їх під час проєкту.*

Досліджую, отже шукаю шляхи вирішення: *а) ігнорувати проблему; б) поговорити й попросити вибачення; в) повністю припинити спілкування з ними.*

Вирішую, а саме обираю найкращий з можливих шляхів розв’язання проблеми: *поговорити й перепросити, щоб зберегти дружбу* [6, с. 82–84].

Усі перераховані вище методи довели свою ефективність, тому їх доцільно використовувати під час шкільних занять. Врахування всіх рекомендацій щодо роботи з цими методами сприятиме згуртованості класу та розвитку соціальних навичок кожного учня. Проте, успішне їх використання також залежить від того, наскільки структурованим буде викладений тренером матеріал. Монографія «Тренінг соціальних навичок: розвиток соціальної компетентності у дітей та підлітків» здобула популярність передусім завдяки своїй чіткій структурі. Вона складається з 16 основних і 2 додаткових сесій. Головна її частина зосереджена на формуванні базових соціальних навичок і вирішенні конфліктів. У зміст кожної сесії включені релаксаційні вправи. Компонент когнітивної реструктуризації опущено у матеріалах, розрахованих на учнів початкової школи. Домашні завдання задаються після кожної сесії, з чіткими вказівками щодо їх виконання.

Таблиця 1

Програма тренінгу соціальних навичок за С. Г. Спенс

№ сесії	Тема / Зміст
1	Вступ: знайомство учасників з тренером, обговорення мети курсу, введення базових понять
2	Ідентифікація почуттів та емоцій (своїх і чужих). Постава
3	Вираз обличчя
4	Слух та голос
5	Поняття дружби
6	Кроки розв'язання соціальних проблем (гра «Соціальний детектив»). Навички дружби (уміння ділитися)
7	Використання самоінструкцій у розв'язанні соціальних проблем. Навички дружби (пропонуємо допомогу, робимо компліменти)
8	Вчимося правильно просити про допомогу
9	Вчимося запрошувати
10	Вчимося казати «ні»
11	Протидія булінгу
12	Конфлікти між однолітками
13	Конфлікти між дітьми та дорослими
14	Практика набутих навичок у змодельованих ситуаціях
15	Практика набутих навичок у змодельованих ситуаціях
16	Практика набутих навичок у змодельованих ситуаціях
ДС 1	Робота з реальними кейсами
ДС 2	Робота з реальними кейсами

Автор наголошує на важливості залучення батьків та вчителів до програми, тому до кожного заняття додаються роздаткові матеріали для дорослих.

На початку кожної сесії передбачено перевірку домашніх завдань попереднього заняття. Учасники програми повинні здати заповнені бланки домашніх завдань тренеру для подальшого обговорення, яке здійснюється у довірливій атмосфері, без критики й тиску.

У цьому контексті гостро постає питання соціалізації учнів з особливими освітніми потребами (ООП). Традиційна модель освіти встановлювала чіткі межі між здоровими учнями та учнями з ООП. Спеціально підготовлений персонал працював з дітьми в ізольованих закладах. Такий поділ практично виключав можливість нормального навчання та розвитку дітей з інвалідністю. Це стало однією з головних причин їхньої стигматизації. Мало того, ці учні часто були змушені навчатися за сотні кілометрів від дому. Тому одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти на сучасному етапі є повсюдне впровадження інклюзивних практик.

Створення інклюзивного освітнього середовища є комплексною і досить складною проблемою в соціальному, медичному та економічному аспектах. Інклюзивна освіта в Україні активно розвивається. На сьогодні спостерігається тенденція перехід від медичної моделі інклюзії до соціальної.

Соціальна інклюзивна модель передбачає дитиноцентричний підхід. Її суть полягає в тому, що при спеціальному інклюзивно-ресурсному центрі (ІРЦ) для кожної дитини створюється група підтримки, яка намагається адаптувати її до школи та повноцінного соціального життя. Кваліфіковані фахівці тестують здібності дітей, їхню поведінку та діяльність, що дає змогу розробити індивідуальну програму соціального розвитку для кожного з них. Також працівники розробляють рекомендації щодо організації інклюзивного середовища у закладах, де такі діти навчаються. Персонал центру активно співпрацює з вчителями й батьками. Батьки є повноправними учасниками навчально-виховного процесу і за ними залишається остаточне право вибору, в якому закладі – спеціалізованому чи загальноосвітньому, буде навчатися їхня дитина. Функція ІРЦ полягає не тільки у розробці методик інклюзивного навчання та індивідуальних програм для учнів з ООП, але й підвищенні суспільної обізнаності про необхідність підтримки таких дітей.

Ні для кого не є секретом, що діти з ООП часто стикаються з соціальними проблемами з двох основних причин. По-перше, їхня інвалідність сама по собі може ускладнювати засвоєння соціальних навичок, таких як розуміння невербальних знаків чи участь у різних видах діяльності. По-друге, у них зазвичай менше можливостей для соціальної взаємодії, особливо якщо вони навчаються в спеціалізованих школах. Навіть у звичайних класах цих дітей часто залишають поза увагою. Дефіцит уваги й комунікативної практики з часом призводить їх до відчуття тривоги, безнадії й навіть замкнутості.

Щоб допомогти таким дітям, керівники гімназій, ліцеїв та ін. закладів освіти можуть запровадити програму розвитку соціальних навичок, що здійснюється під керівництвом фахівців ІРЦ. Робота програми обов'язково має бути організована у двох напрямках: а) навчання дітей з ООП соціальним навичкам; б) зміна ставлення оточуючих до дітей з ООП.

Слід пам'ятати, що можна навчити дитину вітатися першою, але якщо інші мовчатимуть у відповідь, вона знову зневіриться у собі й уникатиме соціальних контактів в майбутньому. Також варто розуміти, що різні види ООП вимагають різних корекційних підходів.

Діти з сенсорними порушеннями – це ті, хто має вади органів чуття. Їм складно сприймати інформацію візуально, на слух, нюх чи дотик. Як з ними працювати? Перш за все, необхідно врахувати індивідуальні особливості кожного учня. Якщо у дитини є порушення зору або слуху, вчитель повинен посадити її якнайближче до себе, щоб вона не була виключена з навчального процесу. За потреби й наявності слід використовувати книги, написані шрифтом Брайля чи засоби альтернативної комунікації; правильно організовувати освітлення у приміщенні; звертати увагу на акустику. Другим кроком є спостереження за учнями. Якщо педагог помітить відволікаючі фактори, потрібно їх якнайшвидше усунути. Також важливо заздалегідь продумувати зміст уроків [6, с. 237–240].

Включення *учнів з інтелектуальними порушеннями (ІП)* у групову навчальну діяльність разом зі здоровими дітьми також потребує індивідуального підходу – зокрема адаптації завдань до рівня, якого такі школярі можуть досягти. Вчителям слід формувати змішані групи з чітко визначеними ролями та застосовувати інтерактивні ігри, що стимулюють співпрацю й взаємодопомогу. В окремих випадках доречні прості повторювані вправи, як-от щоденне вітання й прощання.

Водночас важливо заохочувати толерантне ставлення здорових учнів до нездорових[6, с. 240–242]. Щоб зробити клас дружним, педагог, який виконує роль тренера соціальних навичок, має надавати цікаві приклади гідної поведінки в суспільстві. Завжди під рукою у нього має бути список казок, фільмів або реальних історій для ілюстрації поваги між людьми [2, с. 54].

Методична практика вчителя передбачає безперервний професійний розвиток (читання фахової літератури, відвідування лекцій, семінарів чи вебінарів з інклюзії, спостереження та аналіз поведінки учнів у різних умовах, самостійне створення навчальних матеріалів тощо). Крім того, вчитель не повинен боятися розробляти власні методи для практики соціальних навичок у класі, використовуючи нові інформаційні технології.

Виникає парадокс: середовище інформаційних технологій одночасно сприяє десоціалізації дітей і підлітків та є основним каналом когнітивного втручання. Отже, йдеться не просто про перенесення традиційних методів навчання у цифровий простір, а про глибоке переосмислення існуючих педагогічних практик. Усвідомлення цього парадоксу підкреслює критичну потребу цілеспрямованого проєктування соціальної взаємодії в умовах цифрового середовища. Недостатньо лише застосовувати технології – їх слід використовувати таким чином, щоб формувати стійкі соціальні зв’язки.

Ключовим аспектом оцінки соціальної компетентності є пряме спостереження в природних ситуаціях соціальної взаємодії. Хоча когнітивну оцінку можна здійснювати за допомогою технічних засобів, безпосереднє спостереження спонтанної, нерегламентованої поведінки дитини чи підлітка значно ускладнюється. Це вимагає розробки креативних цифрових рішень – таких, що переконливо імітують соціальну взаємодію (наприклад, технології доповненої реальності), – або ж передбачає більший контроль з боку дорослих.

У традиційному навчанні залучення батьків до тренінгу соціальних навичок розглядають як додаткову підтримку дитини в соціальному середовищі. В дистанційному навчанні, яке зазвичай відбувається в особистій кімнаті учня, батьки фактично стають співорганізаторами тренінгу.

Як уже зазначалося, дистанційне навчання суттєво обмежує спонтанні міжособистісні взаємодії, необхідні для гармонійного розвитку особистості. Нюанси, як-от ледь помітні зміни в мові тіла, виразі обличчя чи складна динаміка групової взаємодії, часто втрачаються або спотворюються під час технічно опосередкованої комунікації. Надання зворотного зв’язку щодо таких сигналів у віртуальному середовищі ускладнюється через обмежену якість відео, розмір екрана та інші незручності.

Виконання практичних завдань загалом можливе за умови, що контроль за ними здійснюють батьки.

Вищеперераховані виклики свідчать, що дистанційне навчання має непропорційно негативний вплив на розвиток соціальних навичок, особливо в учнів з ООП. Доступ до надійного інтернет-зв’язку та сприятливих умов домашнього навчання не є універсальним. Цей «цифровий розрив» негативно позначається як на академічних, так і на соціально-емоційних аспектах навчального процесу. Отже, перед запуском дистанційного тренінгу соціальних навичок слід враховувати соціально-економічні чинники, які можуть ускладнити його реалізацію.

Для подолання освітніх втрат, що пов’язані з соціальною компетентністю і спричинені раптовим переходом на дистанційне навчання уже розроблено низку цифрових рішень. Серед таких виділяємо Virtual Speech та Yodli Bodysmaps, які пропонують складні сценарії рольових ігор, що дозволяють учням відпрацьовувати широкий набір комунікативних навичок за допомогою дебатів, презентацій та співбесід.

Платформи мікронавчання Panopto, PlayPosit і VoiceThread використовують для створення коротких відеороликів, що ілюструють застосування мікронавичок. За допомогою цих інструментів учні можуть виконувати спільні завдання та обмінюватися відеоконтентом.

Подання домашніх завдань або групових відеопроєктів може здійснюватися через стандартні системи управління навчанням, відомі як LMS-платформи (Google Classroom, Clas Dojo, Seesaw).

Завдання з соціальної перцепції реалізуються як в умовах асинхронного, так і синхронного навчання: учасники можуть демонструвати один одному невербальні сигнали під час відеозустрічей або переглядати фрагменти мультфільмів і фільмів, де відображені певні емоції, рухи та жести. Когнітивні вправи на завершення речень чи запис думок або ж на вибір релевантних засобів для досягнення цілей можуть бути реалізовані у Google Forms.

Зворотний зв'язок від однолітків є складовою багатоджерельної оцінки соціальної компетентності Онлайн-платформи Moodle Workshop і Peergrade значно спрощують процес взаємного оцінювання. Анонімність коментарів, з одного боку, знижує соціальну тривожність, а з іншого – мотивацію та відповідальність учасників. Тренер повинен моніторити й модерувати зворотний зв'язок, щоб він відповідав цілям програми та сприяв формуванню позитивних взаємин в учнівському колективі.

Коли йдеться про впровадження програми тренінгу соціальних навичок для учнів з ООП, то необхідно заздалегідь подбати про доступ до допоміжних технологій інклюзивного навчання.

Для учасників із порушеннями зору слід застосовувати програмне забезпечення JAWS, NVDA або VoiceOver, яке перетворює текст на екрані в мовлення та/або забезпечує вивід тексту шрифтом Брайля. Екранні лупи ZoomText і Windows Magnifier дозволяють збільшувати зображення та текст до читабельного розміру.

Для учасників із вадами слуху використовують програмне забезпечення для автоматичного створення субтитрів, зокрема AVA, Google Live Transcribe і Otter A. I.

Відомо, що діти та підлітки з ІП краще сприймають інформацію через візуальні образи з конкретними прикладами та регулярне повторення. Для підтримки їхнього навчання можна використовувати такі платформи:

- **Tiny Bit** – розвиток навичок самоорганізації;
- **Autimo** – тренування розпізнавання емоцій;
- **Proloquo2Go** – альтернативна комунікація;
- **Model Me Going Places 2** – орієнтування в просторі;
- **See.Touch.Learn** – АВА-терапія з візуальними завданнями;
- **Social Story Creator** – створення та візуалізація соціальних історій;
- **Social Skills App** – розвиток навичок самообслуговування й комунікації;
- **HelpKidzLearn** – інклюзивна платформа з персоналізованими завданнями для розвитку різних умінь.

Огляд навчальних ресурсів засвідчує: дистанційне навчання, попри виклики соціалізації, стало більш інклюзивним. Хоча програму розвитку соціальних навичок Спенс неможливо повністю адаптувати до дистанційного формату, окремі її елементи доцільно відтворювати в освітньому процесі.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує незмінну актуальність методики Сюзан Спенс для формування соціальної компетентності дітей і підлітків, попри те що вона була розроблена ще до ери повсюдної цифровізації. Комплексний підхід до оцінки соціальної компетентності, який об'єднує дані від різних респондентів, створює надійну основу для розуміння соціального розвитку особистості з раннього віку. Практична складова програми забезпечується різноманітними завданнями на когнітивне моделювання, рольовими іграми, тренінгом соціальної перцепції та когнітивною реструктуризацією (зокрема прийомом «соціального детектива»). Важливим аспектом є залучення дорослих до освітнього процесу. Коли йдеться про учнів із особливими освітніми потребами, необхідно не лише навчати їх соціальним навичкам, а й створювати для них інклюзивне середовище. В умовах дистанційного навчання це зробити простіше, що свідчить про перспективність розробки гібридних моделей навчання соціальних навичок – синтезу переваг цифрових технологій і незамінної цінності живого спілкування.

Використана література:

1. About | BRAVE Online. BRAVE *Online* | *Online help for worried kids*. URL: https://www.brave-online.com/the-program/about/
2. Creating an inclusive learning experience for English language learners with specific needs: Case studies from around the British Council's global network. Hanoi : British Council, 2012. 58 p.
3. Formation of adolescents' social competence in educational institution environment / N. Dmitrenko et al. Society. *Integration. Education* : Proceedings of the international scientific conference, Rezekne, 26 May 2023. Rezekne, 2023. P. 158–167.
4. Marasigan D. R. Using brief cognitive restructuring and cognitive defusion techniques to cope with negative thoughts. *Social Values & Society*. 2019. Vol. 1. No. 4. P. 11–14.
5. Professor Susan H. Spence. Griffith University Webpage. URL: https://experts.griffith.edu.au/9915-susan-h-spence
6. Spence S. H. Social Skills Training with Children and Adolescents : monograph. Windsor : NFER-NELSON, 1995. 252 p.
7. The Spence Children's Anxiety Scale. bateaux. URL: https://www.scaswebsite.com

References:

1. About | BRAVE Online. (б. д.). BRAVE *Online* | *Online help for worried kids.* URL: https://www.brave-online.com/the-program/about/
2. Creating an inclusive learning experience for English language learners with specific needs: Case studies from around the British Council's global network. (2012). Hanoi : British Council. 58 p.
3. Formation of adolescents' social competence in educational institution environment / N. Dmitrenko et al. (2023). Society. *Integration. Education* : Proceedings of the international scientific conference, Rezekne, 26 May 2023. Rezekne, P. 158–167
4. Marasigan D. R. (2019). Using brief cognitive restructuring and cognitive defusion techniques to cope with negative thoughts. *Social Values & Society*. Vol. 1. No. 4. P. 11–14
5. Professor Susan H. Spence. Griffith University Webpage. URL: https://experts.griffith.edu.au/9915-susan-h-spence
6. Spence S. H. (1995). Social Skills Training with Children and Adolescents : monograph. Windsor : NFER-NELSON. 252 p.
7. The Spence Children's Anxiety Scale. bateaux. URL: https://www.scaswebsite.com

A. Kovalenko. Formation of social competence in children and adolescents: Analysis of Susan Spence’s approach from a modern perspective.

The article provides an integrative assessment of the possibilities of adapting Susan Hillary Spence's approach to forming social competence in children and adolescents in modern educational realities, particularly in distance learning. The concept of “social competence” is revealed to encompass the presence of social skills and the ability to apply them correctly in various life situations, demonstrating assertive behaviour. A comprehensive analysis of methodologies employed in the assessment of social development is conducted, including data collection from multiple sources (i.e. children, parents, teachers, peers), direct observation in natural social contexts, cognitive tests to assess emotions and identify conflict resolution strategies, and self-reported physiological responses. The Spence training programme is notable for its systematic approach to training, incorporating a range of practical exercises. These include modelling, role-playing, homework assignments, and social perception training. The programme utilises the “social detective” technique, emphasising structured and comprehensive learning. The distinctive features of applying Spence's approaches to students with special educational needs are identified, requiring a dual-vector approach — teaching relevant skills and creating an inclusive environment with adaptations for different disorders.

A thorough evaluation of the Spence methodology's adaptability in a distance learning context revealed that, despite the inherent challenges, including limited direct observation, distorted transmission of non-verbal signals, heightened parental control, and unequal access to the Internet, a substantial proportion of the presented pedagogical techniques can be effectively reproduced through the usage of contemporary digital tools and educational platforms that facilitate interactive communication, situation modelling, and individualisation of learning. However, it should be noted that a complete replication of this methodology remains unfeasible.

Key words: *social competence, social skills, social qualities, social anxiety, social disadaptation, social skills training, distance education, distance learning, children, adolescents.*

УДК 93/94:726.8(477.83)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.12

Коваль Р. С.

ІСТОРІЯ ЛИЧАКІВСЬКОГО КЛАДОВИЩА У ПРАЦЯХ ІНОЗЕМНИХ ДОСЛІДНИКІВ

У статті розглянуті праці іноземних науковців про Личаківське кладовище у Львові. Встановлено, що перші окремі публікації польською мовою про цей некрополь авторства Władysław Ciesielski та Julian Markowski з’явилися наприкінці XIX століття. У 1929 році Witold Doliński надрукував працю “Cmentarz Łyczakowski w latach 1800-nych”, у 1937 році опубліковані два путівники – “Przewodnik po cmentarzach lwowskich Łyczakowskim i Janowskim” (авторка Maria Baczyńska) та “Ilustrowany przewodnik po cmentarzu Łyczakowskim” (автор Aleksander Medyński). Низка досліджень, які вийшли у 20–30 роках XX століття, стосується Польського військового меморіалу на Личаківському цвинтарі, зокрема, “Opieka nad grobami bohaterów w Wschodniej Małopolsce” (1929), “Orlętom: straż mogił polskich bohaterów: przewodnik po cmentarzu obrońców Lwowa” (1934), “Przewodnik po Cmentarzu Obrońców Lwowa. Staraniem i nakładem Straży Mogił Polskich Bohaterów we Lwowie w dwudziestą rocznicę powstania Towarzystwa” (1939). З-поміж інших книг про Польський військовий меморіал відзначаємо роботи Jan Wojciech Wingralek (2000; 2001) та Ryszard Jan Czarnowski (2022). Вагомий внесок у дослідження Личаківського некрополя зробив відомий історик Stanisław Sławomir Nicieja, опублікувавши наприкінці XX – на початку XXI століть серію ґрунтовних праць. Цінна інформація про некрополь та поховання міститься на сайтах “Cmentarz Łyczakowski” і “Pamięć Bliskich”. Ці публікації відкривають широкі перспективи для педагогічних та історичних досліджень, зокрема, можливостей використання некрополя в якості сучасного освітнього простору. Виявлено, що на даний час немає ґрунтовних робіт про Личаківське кладовище англійською, німецькою, французькою та іншими іноземними мовами, які могли б сприяти популяризації міста як важливого наукового, освітнього й культурного центру.

Ключові слова: *Личаківське кладовище, Львів, дослідження, путівник, монографія, історія, некрополістика, наука, освіта, педагогіка.*

У християнській культурі місця поховань є носієм певних емоцій та асоціацій. Кладовище – це організований та цілеспрямований простір, де відбувається сакралізація смерті шляхом поховання тіла. Кожен цвинтар відрізняється за певними ознаками та об’єктами, що є носіями інформації, яка легко сприймається в певній культурі. Відстеження похоронних звичаїв, релігійні ритуали, і, врешті, архітектура цвинтарів, дозволяє нам відтворити матеріальні та духовні досягнення поколінь [10, с. 32]. Протягом понад двохсот років існування Личаківського некрополя Львів був мультикультурним містом. Відносини між окремими народами були різноманітними. Іноді краще, іноді гірше, а іноді зовсім погано. Але навіть в останньому випадку Личаківський цвинтар був місцем, де щодня зустрічалися мешканці міста без жодних поганих намірів. На думку Tadeusz Maria Rudkowski, багато нагробків свідчить про те, що можна жити разом. Саме змішування українських та польських могил відображає ситуацію в місті [26, с. 229]. Розгляд праць про Личаківське кладовище, написаних іноземними науковцями,

відкриває широкі можливості для вивчення, серед іншого, розвитку науки у Львові та Галичині, адже на його території поховано багато визначних вчених.

Історія розвитку Личаківського кладовища у Львові привертала увагу багатьох закордонних, здебільшого, польських, науковців. Перші незначні за обсягом праці з'явилися наприкінці XIX століття: "Pomnikowe rysy z cmentarzy Lwowskich" (1890) [5] та "Cmentarz Łyczakowski w opisie "Pomnikowych rysów z cmentarzy lwowskich" Władysława Z. Ciesielskiego" (1890) [12]. У 1929 році Witold Doliński видав "Cmentarz Łyczakowski w latach 1800-nych" [8], у 1937 році побачили світ два путівники – "Przewodnik po cmentarzach lwowskich Łyczakowskim i Janowskim" [3] та "Ilustrowany przewodnik po cmentarzu Łyczakowskim" [13]. Вагомий внесок у дослідження цього некрополя зробив польський історик Stanisław Sławomir Nicieja, опублікувавши наприкінці XX – на початку XXI століть серію ґрунтовних праць [15; 16; 18; 19; 20]. У 2016 році Катажина Лоза та Христина Харчук видали путівник "Cmentarz Łyczakowski we Lwowie" [11]. З-поміж окремих статей відзначаємо «150 lat historii cmentarza Łyczakowskiego" (1938) [24], "Katalog grobów duchowieństwa rzymskokatolickiego, greckokatolickiego i ormiańskokatolickiego na Cmentarzu Łyczakowskim we Lwowie" (1997) [30], "Cmentarz Łyczakowski we Lwowie" (2006) [26] та "Polskie Campo Santo we Lwowie" (2019) [21]. Низка досліджень, які вийшли у 20–30 роках XX століття, а також наприкінці XX – на початку XXI століть, стосується Польського військового меморіалу [7; 17; 22; 25; 27; 28; 29]. Katarzyna Jędraszczyk проаналізувала процес його відновлення, зокрема, проведення двосторонніх переговорів на різних рівнях місцевої та центральної влади України та Польщі, які тривали кілька років [10].

Мета статті полягає в аналізі праць з історії Личаківського кладовища у Львові, написаних іноземними науковцями.

Історик мистецтва та реставратор Tadeusz Maria Rudkowski (1920–2014) зазначає, що «кладовище – це своєрідний магічний простір, який надає інформацію про місцеву культуру та історію. Це не суперечить сакральному характеру цього місця. Навпаки, існує своєрідний зворотний зв'язок, який підсилює відповідні компоненти». Саме тому всі мешканці міста Львова, як колишні, так і нинішні, можуть по-справжньому пишатися тим, що в їхньому місті є цвинтар, який вважається одним із найгарніших – Личаківський некрополь [26, с. 230].

Це кладовище займає особливе місце в історії польської науки, адже на його території, починаючи з 1786 року, знайшли місце вічного спочинку безліч відомих особистостей, наприклад, юрист, історик права Oswald Balzer (1858–1933); математик, один із творців сучасного функціонального аналізу Stefan Banach (1892–1945); історик літератури Piotr Chmielowski (1848–1904); астроном Marcin Ernst (1869–1930); історик Ludwik Finkel (1858–1930); мистецтвознавець Mieczysław Gębarowicz (1893–1984); історик, журналіст, публіцист та львовознавець Franciszek Jaworski (1873–1914); славіст та етнограф Antoni Kalina (1846–1906); історик, архівіст, етнограф та публіцист Wojciech Kętrzyński (1838–1918); інженер та один із засновників наукової школи залізобетонного будівництва Adam Kuryłło (1889–1980); історик та археограф Franciszek Ksawery Liske (1838–1891); юрист-криміналіст Juliusz Makarewicz (1872–1955); мовознавець, історик літератури Antoni Józef Małecki (1821–1913); літературознавець, засновник львівської наукової історико-літературної школи Roman Pilat (1846–1906); філолог-романіст, засновник кафедри романської філології у Львівському університеті Edward Porębowicz (1862–1937); сходознавець Zygmunt Smogorzewski (1884–1931); філософ, засновник Львівсько-Варшавської філософської школи Kazimierz Twardowski (1866–1938) [15; 19; 20].

Журналіст та письменник Władysław Ciesielski (1842–1893) у 1890 році опублікував книжку "Pomnikowe rysy z cmentarzy Lwowskich", де надав коротку інформацію з історії львівських цвинтарів та інтерпретував символи на окремих нагробках [5]. Скульптор, автор багатьох пам'ятників у Львові Julian Marian Szeliga Markowski (1846–1903) у 1890 році видав, фактично, рецензію із власними міркуваннями та зауваженнями "Cmentarz Łyczakowski w opisie "Pomnikowych rysów z cmentarzy lwowskich" Władysława Z. Ciesielskiego" [12]. У 1929 році архітектор Witold Doliński (1880–1955), дослідник меморіальної скульптури на Личаківському кладовищі, став автором праці "Cmentarz Łyczakowski w latach 1800-nych", в якій представив власні рисунки нагробків, виконаних відомими скульпторами на території некрополя [8]. У 1937 році історик, журналіст та педагог Aleksander Medyński (1882–1940), котрий працював у гімназіях Тернополя та Львова, видав "Ilustrowany przewodnik po Cmentarzu Łyczakowskim". У путівнику автор надав коротку інформацію про кладовище, поховання відомих людей та відповідну карту [13]. Aleksander Medyński після встановлення на теренах Західної України радянської влади був заарештований та загинув за нез'ясованих обставин. У 1937 році Maria Baczyńska написала невеликий за обсягом путівник, який містив коротку інформацію про Личаківський та Янівський цвинтарі та відповідні карти обох кладовищ [3]. У 1938 році Bronisława Prendkówna опублікувала статтю «150 lat historii cmentarza Łyczakowskiego" у виданні "Przegląd Krajoznawczy". Авторка коротко описала Личаківський некрополь й діяльність найвідоміших скульпторів [24].

Найбільший внесок у дослідження Личаківського кладовища зробив відомий польський науковець Stanisław Sławomir Nicieja (1948). Його праці відзначаються багатством зібраних протягом десятиліть матеріалів з життя багатьох особистостей, похованих там. Історикиня Walentyna Najdus-Smolar (1909–2004), котра досліджувала соціальну історію Польщі протягом XIX та XX століть, у рецензії на першу книгу Stanisław Sławomir Nicieja "Cmentarz Łyczakowski we Lwowie w latach 1786–1986» (1988) [15] зазначала, що «ця праця є цінним внеском в історію польських некрополів» [14, с. 840]. Stanisław

Sławomir Nicieja поділив свою монографію, яка одразу ж здобула популярність у Польщі та Україні, на п’ять розділів: I. «Історія Личаківського некрополя» (“Dzieje Łyczakowskiej nekropolii”) (тут і далі переклад автора); II. «Скульптори, нагробки, епітафії» (“Rzeźbiarze, nagrobki, epitafia”); III. «Сімейні похоронні каплиці на Личакові» (“Rodzinne kaplice grobowe na Łyczakowie”); IV. «Жалобні обряди та їх відображення в літературі» (“Obrzędy żałobne i ich odbicie w literaturze”); V. «Личаківський цвинтар – пантеон bene merentium” (“Cmentarz Łyczakowski panteonem bene merentium”). Останній розділ є найбільшим. Stanisław Sławomir Nicieja виділив чотири підрозділи: 1) «Солдати Костюшка та Наполеона» («Żołnierze Kościuszki i Napoleona”); 2) «Листопадові повстанці» (“Powstańcy listopadowi”); 3) «Конспіратори та державні в’язні» (“Spiskowcy i więźniowie stanu”); 4) «Січневі повстанці» (“Powstańcy styczniowi”); 5) “Bene merentium”. До останньої категорії автор включив видатних політичних, громадських, економічних, наукових та освітніх діячів, письменників, художників, музикантів та інших. Всього Stanisław Sławomir Nicieja перерахував 706 похованих осіб, вказуючи дати життя, рід занять та характер громадської діяльності [14, с. 842]. У своїй рецензії на книгу Walentyna Najdus-Smolar зазначає, «що у цьому розділі необхідно було б виділити всіх президентів міста Львова» [14, с. 842]. Це видання має альбомний характер та містить багато ілюстрацій. Більшість світлин зроблені самим автором [14, с. 843]. Доповнене і виправлене видання книги Stanisław Sławomir Nicieja про Личаківський некрополь вийшло у 1998 році під назвою «Łyczaków. Dzielnica za Styksem” [19]. Польсько-данський історик Emanuel Halicz (1921–2015), народжений у Львові, у рецензії відзначав, що «праця про Личаківське кладовище приваблює своєю тематикою, оригінальною структурою та різноманітністю матеріалів, на які опирався автор» [9, с. 578]. Робота містить 476 фотографій, переважна більшість з яких – це світлини нагробків та каплиць, збудованих відомими скульпторами та архітекторами, зроблені самим автором. Тексти на них є цінними документами про людей та епоху [9, с. 578]. Личаківський цвинтар займає центральне місце у книзі, проте простежується тісний зв’язок з феноменом міста, оскільки з самого початку Львів був багатонаціональним населеним центром [9, с. 579]. На думку Emanuel Halicz, «добре, що кілька сторінок праці присвячені також національно-культурному відродженню української нації у другій половині XIX століття. Не бракувало пояснень щодо причин такого важливого питання, як погіршення відносин між польським та українським населенням». Ця оригінальна та змістовна праця буде цікавою не лише історикам, а й широкому колу читачів, особливо тим, хто пов’язаний зі Львовом й спонукатиме до подальших досліджень історії цього міста та відносин між населенням, особливо між поляками й українцями [9, с. 579]. Наступне видання книги Stanisław Sławomir Nicieja “Ogród snu i pamięci. Dzieje Cmentarza Łyczakowskiego we Lwowie oraz ludzi tam spoczywających w latach 1786–2010» містить 4820 імен, в тому числі, 600 нових. Переважна більшість біограм ілюстрована прижиттєвими світлинами та фотографіями нагробків [20]. У передмові професор Stanisław Sławomir Nicieja зазначає – «Ця книга завершує моє понад 30-річне дослідження історії Личаківського цвинтаря у Львові. Я повертався туди багато разів з різною частотою. Я проводив цілі місяці у тіні цвинтарних дерев. За цей час я написав десятки наукових статей, дав десятки інтерв’ю та присвятив цій темі кілька великих книг: “Cmentarz Łyczakowski”, “Cmentarz Obrońców Lwowa”, “Łyczaków. Dzielnica za Styksem”, “Lwowskie Orlęta”, які розійшлися великими тиражами, загалом, понад 300 тисяч примірників. Ці видання мали сотні рецензентів не лише з університетських кафедр та у важливих польських та українських журналах, але також піддавалися оцінці та критиці львівських родин, розкиданих по всьому світу. Я отримав від них тисячі листів з виправленнями, коментарями, доповненнями та пропозиціями, які вплинули на остаточний вигляд наступних книг Личакова. Історія Личакова нескінченна. Кожна поїздка на цей цвинтар приносить нові відкриття. За 225 років його існування на цьому відомому некрополі поховано приблизно 400 000 людей, з яких, за оцінками, понад 10 000 перетнули так званий поріг посередності, тобто відзначилися чимось надзвичайним. Незважаючи на багато місяців, проведених на Личакові та в архівах Львова, я не відкрив багато таємниць, не розшифрував багато анонімних могил і не згадав усіх тих, хто цього заслужив. Історія часто буває невдячною та несправедливою, ревно приховуючи таємниці. Людина може здійснити найвеличніші речі, але якщо хтось не запише це у потрібний час, не зареєструє це в якомусь документі, то з роками ці діяння кануть у людське забуття» [20, с. 7–8].

У 2016 році вийшов друком путівник “Cmentarz Łyczakowski we Lwowie”, який містить, зокрема, історію кладовища, описи найцінніших нагробків та біографії понад 150 видатних людей, похованих на його території, а також екскурсійні маршрути. Окремі розділи стосуються Польського військового меморіалу, Листопадових та Січневих повстанців. Хоча книга адресована польським читачам і представляє передусім постаті, важливі для польської історії та культури, вона звертає увагу на видатних українців, похованих на цвинтарі, показуючи, зокрема, тих, чиї біографії були пов’язані з Польщею та поляками [11].

У 1997 році польський священник, теолог та історик Józef Franciszek Wołczański (1959) у журналі “Nasza Przeszłość” надрукував дослідження про могили римо-католицького, греко-католицького та вірмено-католицького духовенства на Личаківському цвинтарі [30]. У той час (кінець XX століття) сам автор зазначав, що «хоча цей список аж ніяк не повний, все ж, враховуючи постійне занедбання та спустошення Личаківського кладовища, він являє собою спробу зібрати воєдино імена, які дуже скоро можуть бути стерті з їхніх кам’яних пам’ятників. Їхні могили можуть зникнути та бути забутими, але не їхня роль в історії Церкви та внесок у культуру колишнього польського східного кордону» [30, с. 374].

Польський історик мистецтва та реставратор Tadeusz Maria Rudkowski (1920–2014) звернув увагу на той факт, що «кам'яні нагробки, якщо вони не виготовлені з граніту або інших дуже твердих порід, рано чи пізно зазнають деградації, що призводить до розпаду. Швидкість таких процесів визначається, перш за все, рівнем забруднення атмосфери газами промислового та транспортного походження. У Львові не було великих промислових підприємств, тому процес деградації каменю просувається повільніше» [26, с. 229]. Саме тому автор акцентує на важливості реставраційних робіт, які повинні здійснюватися постійно.

Stanisław Sławomir Nicieja у власній оглядовій статті "Polskie Campo Santo we Lwowie" (2019) зазначив, що одним із факторів, які визначають ландшафтно-парковий характер Личаківського некрополя, було розміщення пам'ятників високої художньої вартості, які зображують алегоричні фігури та образи померлих, в перших рядах окремих полів [21, с. 60]. Він також акцентує на оригінальні оздоблення нагробків, де представлений майже весь античний та християнський посмертний символізм. Авторами найцінніших пам'ятників на Личаківському кладовищі були скульптори та архітектори різних національностей, зокрема Hartman Witwer, Anton Schimser, Jan Schimser і Leopold Schimser, Abel Maria Perier, Paul Eutele, Parys Filippi, Cyprian Godebski, Julian Markowski, Antoni Kurzawa, Tomasz Dykas, Tadeusz Barącz, Leonard Marconi, Witold Rawski, Władysław Gawliński, Jan Nalborczyk, Luna Amalia Drexler, Janina Reichert-Toth та Zygmunt Kurczyński [21, с. 60]. На думку Stanisław Sławomir Nicieja, Львів був багатим купецьким містом, розташованим на перехресті торговельних шляхів. Це заохочувало до будівництва дорогих нагробків та цвинтарних каплиць для заможної буржуазії та високооплачуваних державних службовців того часу [21, с. 61].

У 2019 році Христина Харчук та Marcin Kozarzewski видали ґрунтовну працю про найпомпезнішу каплицю на Личаківському цвинтарі, яка належала родині Барчевських (поле 70). Мета дослідників полягала у розширенні знань про цю каплицю на основі джерел, доступних в архівах та музеях Львова [4].

Кладовище є джерелом культурної інформації. Могили та цвинтарі, особливо місця поховань героїв війни, є також місцями пам'яті [10, с. 32]. Важливу роль у працях про Личаківський некрополь відіграють дослідження про Польський військовий меморіал, або ж, згідно польського трактування, Цвинтар Оборонців Львова / Cmentarz Obrońców Lwowa. Katarzyna Jędraszczyk на основі матеріалів, наданих Генеральним консульством Республіки Польща у Львові, коментарів і статей у пресі того часу в Україні та Польщі, проаналізувала основні етапи його реконструкції й відновлення. Аналіз також стосується ставлення обох народів до місць пам'яті та історичної політики, пов'язаної зі Львовом та Личаківським цвинтарем [10, с. 31]. До 1939 року про Польський військовий меморіал вийшли друком такі основні праці: "Opieka nad grobami bohaterów w Wschodniej Małopolsce" (1929) [27], "Orlętom: straż mogił polskich bohaterów: przewodnik po cmentarzu obrońców Lwowa" (1934) [22], "Przewodnik po Cmentarzu Obrońców Lwowa. Staraniem i nakładem Straży Mogił Polskich Bohaterów we Lwowie w dwudziestą rocznicę powstania Towarzystwa" (1939) [25]. Професор Stanisław Sławomir Nicieja, автор праць "Cmentarz Obrońców Lwowa" (1990) [16], "Cmentarz Orląt Lwowskich" (2006) [17], "Lwowskie Orlęta: Czyn i legenda" (2009) [18] зазначав, що «Цвинтар Оборонців Львова став місцем патріотичних святкувань та роздумів над складною історією Польщі» [17].

Ще один відомий дослідник цього некрополя Jan Wojciech Wingralek (1940–2019), котрий брав безпосередню участь у його відновленні, у 2000 році опублікував книгу "Spotykajmy się tam, gdzie lwowskie śpią orlęta: notatki z lat 1987–1994-1998–1999-2000» [28], а в 2001 році – книгу-альбом "Tam, gdzie lwowskie śpią Orlęta", проілюстровану численними світлинами з історії Польського військового меморіалу [29]. У ній містяться шокуючі, таємно зроблені фотографії знищення цвинтаря радянським танком 25 та 26 серпня 1971 року – у день свята Матері Божої Ченстоховської [29]. В альбомі також представлена детальна фотодокументація з реставрації цвинтаря працівниками варшавської компанії "Energopol" та відданими своєму місту львів'янами [29]. У 2022 році вийшла чергова праця про цей некрополь "Legenda Orląt", яку написав історик та мистецтвознавець Ryszard Jan Czarnowski [7].

З-поміж вебсайтів, які стосуються Личаківського кладовища, виділяємо "Cmentarz Łyczakowski" [6] та "Pamięć Bliskich" [23]. На них представлена актуальна інформація про розвиток некрополя упродовж кількох століть; поховання відомих та малознаних персон, віднайдені могили, а також їхнє розташування на території; скульпторів і будівничих, котрі доклалися до створення каплиць, пам'ятників та нагробків; реставраційні проєкти; тематичні екскурсійні маршрути тощо.

У християнстві смерть, поховання та могили померлих належать до сфери сакрального, почуттів та емоцій, а отже, все, що з цим пов'язане, торкається найглибшої приватності та вимагає делікатності. Таким чином, цвинтар стає особливим місцем, який потребує поваги та захисту [10, с. 33].

Кладовища є одним із засобів для розуміння минулих епох та окреслюють їхнє значення у сучасному світі. Некрополі мають також велику освітню цінність, адже є справжніми музеями просто неба. Екскурсії на кладовища дають змогу представити альтернативні способи навчання та мислення в неформальному середовищі [2].

Сьогодні ми вбачаємо необхідність в окремих ґрунтовних працях, присвячених професійній діяльності людей, котрі поховані на Личаківському кладовищі, оскільки це дасть змогу визначити основні напрями розвитку різних галузей науки у Галичині від кінця XVIII до наших днів та розробити відповідну періодизацію [1].

Висновки. Вивченням Личаківського кладовища у Львові займався ряд іноземних дослідників. Найбільшим є внесок Stanisław Sławomir Nicieja. Їхні публікації відкривають широкі перспективи для педагогічних та історичних досліджень, зокрема, можливостей використання некрополя в якості сучасного освітнього простору.

На жаль, сьогодні немає ґрунтовних праць про Личаківський некрополь англійською, німецькою, французькою та іншими іноземними мовами.

Наші подальші студії стосуватимуться некропольного та генеалогічного видів туризму на прикладі Личаківського цвинтаря.

Використана література:

1. Коваль Р. Історія Личаківського цвинтаря у працях українських дослідників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 83. т. 2, 2025. С. 296–302. https://doi.org/10.24919/2308–4863/83–2-44
2. Коваль Р. Кладовище як освітній простір. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип. 85. т. 1, 2025. С. 336–342. https://doi.org/10.24919/2308–4863/85–1-51
3. Baczyńska M. Przewodnik po cmentarzach lwowskich Łyczakowskim i Janowskim. Lwów, 1937. 25 s.
4. Charczuk Kr., Kozarzewski M. Mauzoleum Barczewskich na cmentarzu Łyczakowskim we Lwowie. Kwerenda archiwalna. Lwów, Warszawa, Michałowice, 2019. 98 s.
5. Ciesielski W. Pomnikowe rysy z cmentarzy Lwowskich. Cz. 1. Lwów, 1890. 98 s.
6. Cmentarz Łyczakowski. URL: https://cmentarzlyczakowski.pl/
7. Czarnowski R. J. Legenda Orląt. Warszawa : Wydawnictwo Rytm, 2022. 304 s.
8. Doliński W. Cmentarz Łyczakowski w latach 1800-nych. Lwów, 1929. 4, s. [5], tabl. 23.
9. Halicz E. “Łyczaków. Dzielnica za Styksem”, Stanisław Sławomir Nicieja, Wrocław–Warszawa–Kraków, 1998: [recenzja]. *Przegląd Historyczny,* T. 90, № 4, 1999. S. 578–579.
10. Jędraszczyk K. Polityka pamięci i konflikt o miejsca pamięci w praktyce bilateralnej. Studium przypadku Cmentarza Orląt Lwowskich. *Acta Humanistica Gnesnensia / Gnieźnieńskie Prace Humanistyczne*. T. XXII, 2020. S. 31–72.
11. Łoza K., Charczuk Ch. Cmentarz Łyczakowski we Lwowie. Przewodnik. Wrocław : Ossolineum, 2016. 346 s.
12. Markowski J. Cmentarz Łyczakowski w opisie “Pomnikowych rysów z cmentarzy lwowskich” Władysława Z. Ciesielskiego. Lwów, 1890. 27 s.
13. Medyński A. Przewodnik po cmentarzu Łyczakowskim. Lwów, 1937. 119 s.
14. Najdus W. “Cmentarz Łyczakowski we Lwowie w latach 1786–1986», Stanisław Sławomir Nicieja, Wrocław, 1988: [recenzja]. *Przegląd Historyczny*, T. 80, № 4, 1989. S. 840–843.
15. Nicieja S. S. Cmentarz Łyczakowski we Lwowie w latach 1786–1986. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład narodowy imienia Ossolińskich, 1988. 450 s.
16. Nicieja S. S. Cmentarz Obrońców Lwowa. Wrocław–Warszawa–Kraków : Zakład narodowy imienia Ossolińskich, 1990. 469 s.
17. Nicieja S. S. Cmentarz Orląt Lwowskich. *Niepodległość i Pamięć*. T. 13, № 3 (24), 2006. S. 239–266.
18. Nicieja S. S. Lwowskie Orlęta: Czyn i legenda. Warszawa : Wydawnictwo Iskry, 2009. 312 s.
19. Nicieja S. S. Łyczaków. Dzielnica za Styksem. Wrocław–Warszawa–Kraków : Ossolineum, 1998. 571 s.
20. Nicieja S. S. Ogród snu i pamięci. Dzieje Cmentarza Łyczakowskiego we Lwowie oraz ludzi tam spoczywających w latach 1786–2010. Opole, 2011. 544 s.
21. Nicieja S. S. Polskie Campo Santo we Lwowie. *Res Cresoviana*, 2, 2019. S. 59–75.
22. Orlętom: Straż mogił polskich bohaterów: przewodnik po cmentarzu obrońców Lwowa. W szesnastą rocznicę. Lwów, 1934. 52 s.
23. Pamięć Bliskich. URL: https://pamiecbliskich.com/
24. Prendkówna B. 150 lat historii cmentarza Łyczakowskiego. *Przegląd Krajoznawczy*, № 10–12, 1938. S. 176–183.
25. Przewodnik po Cmentarzu Obrońców Lwowa. Staraniem i nakładem Straży Mogił Polskich Bohaterów we Lwowie w dwudziestą rocznicę powstania Towarzystwa. Lwów, 1939. 8, s. 93, [2].
26. Rudkowski T. Cmentarz Łyczakowski we Lwowie. *Niepodległość i Pamięć*, 13/3 (24), 2006. S. 219–238.
27. Weber M. Opieka nad grobami bohaterów w Wschodniej Małopolsce. Słowo wstępne: Cmentarze Lwowa napisał Józef Białynia Chołodecki. Lwów, 1929. 51 s.
28. Wingralek J. W. Spotykajmy się tam, gdzie lwowskie śpią orlęta: notatki z lat 1987–1994–1998–1999–2000. 2 wyd., popr. i uzupełn. Warszawa : Instytut Lwowski, 2000. 123 s.
29. Wingralek J. W. Tam, gdzie lwowskie śpią Orlęta... Warszawa : Instytut Lwowski w Warszawie, 2001. 159 s.
30. Wołczański J. Katalog grobów duchowieństwa rzymskokatolickiego, greckokatolickiego i ormiańskokatolickiego na Cmentarzu Łyczakowskim we Lwowie. Nasza Przeszłość. T. 87, 1997. S. 323–374.

References:

1. Koval R. (2025). Istoriia Lychakivskoho tsvyntaria u pratsiakh ukrainskykh doslidnykiv [History of the Lychakiv cemetery in the works of Ukrainian researchers]. *Aktualni pytannia Bun. 48. humanitarnykh nauk*. Vyp. 83. T. 2. S. 296–302. https://doi.org/10.24919/2308–4863/83–2-44 [in Ukrainian].
2. Koval R. (2025). Kladovyshche yak osvitnii prostir [Cemetery as an Educational Space]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk.* Vyp. 85. T. 1. S. 336–342. https://doi.org/10.24919/2308–4863/85–1-51 [in Ukrainian].
3. Baczyńska M. (1937). Przewodnik po cmentarzach lwowskich Łyczakowskim i Janowskim [Guide to the Lychakiv and Janowski cemeteries in Lviv]. Lwów, 25 s. [in Polish].
4. Charczuk Kr., Kozarzewski M. (2019). Mauzoleum Barczewskich na cmentarzu Łyczakowskim we Lwowie. Kwerenda archiwalna [Mausoleum of Barczewski’s family at the Lychakiv Cemetery in Lviv. Archival research]. Lwów, Warszawa, Michałowice, 98 s. [in Polish].
5. Ciesielski W. (1890). Pomnikowe rysy z cmentarzy Lwowskich. Cz. 1 [Monumental features from Lviv cemeteries. Part 1]. Lwów, 98 s. [in Polish].
6. Cmentarz Łyczakowski [Lychakiv Cemetery]. URL: https://cmentarzlyczakowski.pl/ [in Polish].

7. Czarnowski R. J. (2022). Legenda Orląt [The Legend of the Eaglets]. Warszawa : Wydawnictwo Rytm, 304 s. [in Polish].
8. Doliński W. (1929). Cmentarz Łyczakowski w latach 1800-nych [Lychakiv Cemetery in the 1800s]. Lwów. [in Polish].
9. Halicz E. (1999). "Łyczaków. Dzielnica za Styksem". Stanisław Sławomir Nicieja, Wrocław–Warszawa–Kraków, 1998: [recenzja] [Łyczaków. Space beyond the Styx. Stanisław Sławomir Nicieja, Wrocław–Warszawa–Kraków, 1998: [review]]. *Przegląd Historyczny.* T. 90, № 4. S. 578–579. [in Polish].
10. Jędraszczyk K. (2020). Polityka pamięci i konflikt o miejsca pamięci w praktyce bilateralnej. Studium przypadku Cmentarza Orląt Lwowskich [Policies of Memory and the Conflict of Memorial Sites in Bilateral Practice. A Case Study of the Cemetery of the Defenders of Lwów]. *Acta Humanistica Gnesnensia / Gnieźnieńskie Prace Humanistyczne.* T. XXII. S. 31–72. [in Polish].
11. Łoza K., Charczuk Ch. (2016). Cmentarz Łyczakowski we Lwowie. Przewodnik [Lychakiv Cemetery in Lviv. Guide]. Wrocław : Ossolineum, 346 s. [in Polish].
12. Markowski J. (1890). Cmentarz Łyczakowski w opisie "Pomnikowych rysów z cmentarzy lwowskich" Władysława Z. Ciesielskiego [The Lychakiv Cemetery in the description of "Monumental features from Lviv cemeteries" by Władysław Z. Ciesielski]. Lwów, 27 s. [in Polish].
13. Medyński A. (1937). Przewodnik po cmentarzu Łyczakowskim [Guide to the Lychakiv Cemetery]. Lwów, 119 s. [in Polish].
14. Najdus W. (1989). "Cmentarz Łyczakowski we Lwowie w latach 1786–1986", Stanisław Sławomir Nicieja, Wrocław, 1988: [recenzja] [Lychakiv Cemetery in Lviv in the years 1786–1986. Stanisław Sławomir Nicieja, Wrocław, 1988: [review]]. *Przegląd Historyczny.* T. 80, № 4. S. 840–843 [in Polish].
15. Nicieja S. S. (1988). Cmentarz Łyczakowski we Lwowie w latach 1786–1986 [Lychakiv Cemetery in Lviv in the years 1786–1986]. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź : Zakład narodowy imienia Ossolińskich, 450 s. [in Polish].
16. Nicieja S. S. (1990). Cmentarz Obrońców Lwowa [Cemetery of the Defenders of Lwów]. Wrocław–Warszawa–Kraków : Zakład narodowy imienia Ossolińskich, 469 s. [in Polish].
17. Nicieja S. S. (2006). Cmentarz Orląt Lwowskich [Cemetery of the Lviv Eaglets]. *Niepodległość i Pamięć*. T. 13, № 3 (24). S. 239–266 [in Polish].
18. Nicieja S. S. (2009). Lwowskie Orlęta: Czyn i legenda [The Lviv Eaglets: Deed and Legend]. Warszawa : Wydawnictwo Iskry, 312 s. [in Polish].
19. Nicieja S. S. (1998). Łyczaków. Dzielnica za Styksem [Łyczaków. Space beyond the Styx]. Wrocław–Warszawa–Kraków : Ossolineum, 571 s. [in Polish].
20. Nicieja S. S. (2011). Ogród snu i pamięci. Dzieje Cmentarza Łyczakowskiego we Lwowie oraz ludzi tam spoczywających w latach 1786–2010 [Garden of Sleep and Memory: The History of the Lychakiv Cemetery in Lviv and the People Resting There in 1786–2010]. Opole, 544 s. [in Polish].
21. Nicieja S. S. (2019). Polskie Campo Santo we Lwowie [Polish Campo Santo in Lviv]. *Res Cresoviana*, 2. S. 59–75 [in Polish].
22. Orlętom: Straż mogił polskich bohaterów: przewodnik po cmentarzu obrońców Lwowa. W szesnastą rocznicę [For the Eaglets: Guarding the graves of Polish heroes: a guide to the cemetery of the defenders of Lwów. On the sixteenth anniversary]. (1934). Lwów, 52 s. [in Polish].
23. Pamięć Bliskich [Memory of Loved Ones]. URL: https://pamiecbliskich.com/ [in Polish].
24. Prendkówna B. (1938). 150 lat historii cmentarza Łyczakowskiego [150 years of history of the Lychakiv Cemetery]. *Przegląd Krajoznawczy.* № 10–12. S. 176–183. [in Polish].
25. Przewodnik po Cmentarzu Obrońców Lwowa. Staraniem i nakładem Straży Mogił Polskich Bohaterów we Lwowie w dwudziestą rocznicę powstania Towarzystwa [Guide to the Cemetery of the Defenders of Lwów. Thanks to the efforts and support of the Guard of Graves of Polish Heroes in Lviv on the twentieth anniversary of the Society's establishment] (1939). Lwów, 8, s. 93, [2]. [in Polish].
26. Rudkowski T. (2006). Cmentarz Łyczakowski we Lwowie [Lychakiv Cemetery in Lviv]. *Niepodległość i Pamięć*, 13/3 (24). S. 219–238 [in Polish].
27. Weber M. (1929). Opieka nad grobami bohaterów w Wschodniej Małopolsce. Słowo wstępne: Cmentarze Lwowa napisał Józef Białynia Chołodecki [Caring for graves of heroes in Eastern Little Poland. Foreword: Cemeteries of Lviv written by Józef Białynia Chołodecki]. Lwów, 51 s. [in Polish].
28. Wingralek J. W. (2000). Spotykajmy się tam, gdzie lwowskie śpią orlęta: notatki z lat 1987–1994-1998–1999-2000 [Let's meet where the Lviv's eaglets sleep: notes from 1987–1994-1998–1999-2000]. 2 wyd., popr. i uzupełn. Warszawa : Instytut Lwowski, 123 s. [in Polish].
29. Wingralek J. W. (2001). Tam, gdzie lwowskie śpią Orlęta... [Where the Lviv Eaglets sleep]. Warszawa : Instytut Lwowski w Warszawie, 159 s. [in Polish].
30. Wołczański J. (1997). Katalog grobów duchowieństwa rzymskokatolickiego, greckokatolickiego i ormiańskokatolickiego na Cmentarzu Łyczakowskim we Lwowie [A Catalogue of Graves of Roman Catholic, Greek Catholic and Armenian Catholic Clergy in the Łyczakowski Cemetery in Lwów]. Nasza Przeszłość. T. 87. S. 323–374 [in Polish].

R. Koval. Lychakiv Cemetery in the Works of Foreign Researchers.

This article examines foreign scholarly works about Lychakiv Cemetery in Lviv. The analysis reveals that the earliest Polish publications on the necropolis were produced by Władysław Ciesielski and Julian Markowski in late 19th century. Subsequently, Witold Doliński published "Cmentarz Łyczakowski w latach 1800-nych" in 1929, followed by two guidebooks in 1937: Maria Baczyńska's "Przewodnik po cmentarzach lwowskich Łyczakowskim i Janowskim" and Aleksander Medyński's "Ilustrowany przewodnik po cmentarzu Łyczakowskim". Several studies from the 1920s and 1930s focused specifically on the Polish War Memorial at Lychakiv Cemetery, including "Opieka nad grobami bohaterów w Wschodniej Małopolsce" (1929), "Orlętom: straż mogił polskich bohaterów: przewodnik po cmentarzu obrońców Lwowa" (1934), and "Przewodnik po Cmentarzu Obrońców Lwowa. Staraniem i nakładem Straży Mogił Polskich Bohaterów we Lwowie w dwudziestą rocznicę powstania Towarzystwa" (1939). More recent scholarship on the Polish War Memorial includes works by Jan Wojciech Wingralek (2000; 2001) and Ryszard Jan Czarnowski (2022). The historian Stanisław Sławomir Nicieja made a particularly significant contribution to Lychakiv necropolis research through his comprehensive publications in the late 20th and early 21st centuries. Additional valuable information about the necropolis can be found on the websites "Cmentarz Łyczakowski" and "Pamięć Bliskich". These publications open up prospects for pedagogical and historical research, in particular, the

possibilities of using the necropolis as a modern educational space. The research identifies a significant gap in thorough studies, as no comprehensive publications about Lychakiv Cemetery exist in English, German, French, or other major international languages. Such publications could promote the city’s recognition as an important scientific, educational, and cultural center.

Key words: *Lychakiv cemetery, Lviv, research, guidebook, monograph, history, cemetery studies, science, education, pedagogy.*

УДК 378.147:54:005.336.1(045)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.13

Кухнюк О. В., Снісар О. А., Коцюруба В. П., Ліфер К. О.

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ SOFT SKILLS НА ЗАНЯТТЯХ З ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті висвітлено педагогічний потенціал хімічних дисциплін у формуванні ключових soft skills у здобувачів освіти медичних спеціальностей. Акцентовано на актуальності розвитку гнучких навичок у контексті воєнного стану, трансформацій освітнього процесу та зростання вимог до емоційної, когнітивної й комунікативної стійкості медичного фахівця. Обґрунтовано, що сучасна медична освіта має інтегрувати формування soft skills як складову підготовки майбутніх фахівців до ефективної роботи в умовах психологічного тиску, нестабільного середовища та міждисциплінарної взаємодії. Розглянуто м’які навички, що мають безпосереднє практичне значення для медичної діяльності: критичне мислення, емоційна стійкість, адаптивність, командна взаємодія, відповідальність, лідерство, етичність, цифрова грамотність, самоорганізація. Проаналізовано сучасні педагогічні підходи до їх розвитку під час вивчення хімії: проблемно-орієнтоване навчання, ситуаційне моделювання, кооперативна робота, дискусійні методи, проєктна діяльність, інтеграція міждисциплінарних завдань. Подано приклади реалізації зазначених технологій у Черкаській медичній академії, що демонструють ефективність інтерактивних методів у формуванні міжособистісних і когнітивних компетентностей. Наголошено на ролі викладача як фасилітатора освітнього середовища, що сприяє саморозвитку, рефлексії, емоційній регуляції, розвитку мовної та соціальної гнучкості здобувачів освіти. Окреслено можливості цифрових симуляцій, кейсів і позааудиторної активності як засобів розвитку soft skills у складних умовах навчання. Зроблено висновок про доцільність цілеспрямованої інтеграції soft skills в програми медичних закладів освіти як стратегії підготовки конкурентоспроможного, мобільного, адаптивного та гуманістично орієнтованого фахівця нового покоління.

Ключові слова: *soft skills, медична освіта, хімічні дисципліни, міжособистісна компетентність, інтерактивні методи, професійна стійкість, педагогічні підходи, критичне мислення, адаптивність.*

В умовах стрімких суспільних трансформацій, спричинених повномасштабною війною, професійне становлення майбутніх медиків набуває нових змістів. Сучасна медична освіта має не лише забезпечити фахову підготовку, а й сформувати soft skills, необхідні для ефективної роботи в умовах невизначеності, психологічного тиску та обмежених ресурсів. Йдеться про вміння співпрацювати в колективі, приймати відповідальні рішення в екстремальних ситуаціях, здійснювати конструктивну комунікацію з пацієнтами та їхніми родинами, зберігаючи при цьому емоційну стабільність і професіоналізм.

Вивчення хімічних дисциплін у медичному закладі може стати дієвим інструментом формування цих компетентностей. Організація групових лабораторних робіт, проєктна діяльність, аналіз проблемних ситуацій створюють умови для розвитку комунікабельності, відповідальності, гнучкості мислення, уміння працювати в кризових умовах. Наприклад, моделювання дій у разі хімічного ураження або забруднення – не лише підвищує професійну підготовку, а й формує здатність швидко приймати рішення, взаємодіяти з колегами та координувати дії.

В умовах війни особливо актуальними стають емоційна стійкість, критичне мислення та командна взаємодія. Саме ці якості дозволяють медикам надавати допомогу в надзвичайних ситуаціях, підтримувати пацієнтів і зберігати ефективність у межах нестабільного середовища. Тому формування soft skills на заняттях із хімічних дисциплін має розглядатися не як додатковий, а як стратегічно важливий компонент фахової підготовки студентів-медиків.

Проблематика формування soft skills у студентів медичних спеціальностей активно досліджується в сучасній педагогічній науці. Особливої уваги вона набула в контексті трансформацій освітнього процесу в умовах воєнного стану та зростання вимог до професійної гнучкості фахівців. Зокрема, О. Безвугляк, М. Черепанова та В. Сухацька [1] акцентують увагу на важливості розвитку гнучких навичок у здобувачів освіти медичної галузі в умовах кризових ситуацій, підкреслюючи значущість командної взаємодії, емоційної стійкості й здатності до адаптації. І. Іваненко та С. Гордійчук [3] розглядають загальні компетентності майбутніх медиків у структурі стандартів медичної освіти, подаючи їх у вигляді трирівневої моделі.

К. Боровик, Н. Риндіна та ін. [2] аналізують формування м'яких навичок у вищій медичній школі, підкреслюючи роль викладача як фасилітатора соціально-комунікативного розвитку. У свою чергу, В. Кушнір, І. Камінська, М. Старченко [4; 5] досліджують вплив інтерактивних методів (рольові ігри, кейси, групова робота) на розвиток soft skills у здобувачів освіти медичних спеціальностей та розглядають лінгвістичну компетентність як основу формування комунікативної компоненти, акцентуючи на важливості професійного мовлення в контексті медичної практики. А. Руденок і І. Садовнік [6] наголошують на значущості позааудиторної та волонтерської діяльності у формуванні лідерських якостей, емоційної чуйності та відповідальності. І. Ткаченко, М. Денека та О. Дещенко [7] систематизують інноваційні педагогічні технології, ефективні для розвитку soft skills у вищій освіті, виділяючи проєктну, дослідницьку та ситуаційно-моделюючу діяльність як найрезультативніші. І. Хміль і Т. Сергієнко [8] аналізують взаємозв'язок між soft та meta skills у підготовці майбутніх медиків, доводячи, що розвиток навичок самоорганізації, критичного мислення й самонавчання створює підґрунтя для ефективного формування м'яких навичок у процесі опанування фундаментальних дисциплін. Таким чином, аналіз публікацій свідчить про посилення наукового інтересу до теми soft skills у медичній освіті, однак більшість досліджень мають узагальнений характер і потребують подальшої конкретизації щодо окремих навчальних дисциплін, зокрема хімії.

Мета статті – обґрунтувати педагогічний потенціал хімічних дисциплін у процесі формування ключових soft skills у здобувачів освіти медичних спеціальностей, а також проаналізувати ефективні методи й підходи до розвитку м'яких навичок у контексті сучасної медичної освіти.

Підготовка сучасного медичного фахівця здійснюється відповідно до державних освітніх стандартів, що визначають структуру освітніх програм, перелік загальних і фахових компетентностей, а також програмні результати навчання для кожного рівня вищої медичної освіти. Зокрема, стандарт підготовки за спеціальністю І5 «Медсестринство» (бакалаврський рівень) передбачає формування в здобувачів загальних компетентностей, серед яких: уміння працювати в команді, приймати обґрунтовані рішення, спілкуватися державною та іноземною мовами, використовувати інформаційно-комунікаційні технології, діяти на основі етичних принципів, виявляти відповідальність, наполегливість, комунікативну та міжособистісну компетентність [3].

У сучасних освітніх програмах основну увагу приділено розвитку професійних компетентностей (hard skills), що охоплюють знання фундаментальних і спеціальних дисциплін, а також практичні навички, необхідні для медичної діяльності [1]. До прикладів таких навичок з хімічних дисциплін у студентів спеціальності І8 «Фармація, промислова фармація» другого (магістерського) рівня: знання неорганічної, органічної, біологічної, токсикологічної та аналітичної хімії, володіння методами якісного й кількісного аналізу, уміння працювати з лабораторним обладнанням, дотримання правил техніки безпеки, а також здатність здійснювати хімічний контроль у клінічних або фармацевтичних умовах.

Водночас, роботодавці дедалі більше орієнтуються на універсальні (м'які) навички – soft skills, які включають комунікативність, емоційну стійкість, здатність до групової співпраці, критичне мислення, відповідальність і лідерські якості. Попри те, що ці навички складно виміряти, їх можна поступово формувати протягом життя [1]. М'які навички майбутніх фахівців розглядаються в науковій літературі як комплекс особистісних характеристик, індивідуальних здібностей і соціальних компетентностей, що вирізняють особу серед інших і забезпечують її ефективну професійну діяльність [4]. Відповідно до визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я, гнучкі (soft) навички – це здатності до адаптивної, конструктивної поведінки, що забезпечують ефективне подолання життєвих викликів і професійних труднощів. Вони розглядаються як ключові компетентності, які сприяють особистісному зростанню, соціальній інтеграції та професійній реалізації. Формування таких навичок нерідко відбувається не лише через академічний зміст, а й завдяки специфіці освітнього середовища, що передбачає колективну взаємодію, рефлексивну діяльність, планування, розподіл ролей і синтез знань [5].

Виділяють також meta skills – універсальні навички вищого порядку, які забезпечують здатність до самонавчання, адаптації та ефективного управління діяльністю в умовах змін. До них належать [8]:

– критичне мислення – властивість аналізувати клінічні та наукові дані, ухвалювати обґрунтовані рішення на основі доказової бази;
– адаптивність – гнучкість у реагуванні на нові умови, технології, методики лікування;
– самоорганізація – раціональне управління часом і ресурсами в умовах професійного навантаження;
– креативність – здатність приймати нестандартні рішення в умовах, коли типовий клінічний алгоритм виявляється неефективним.

Для фахівців-медиків soft skills відіграють ключову роль у професійному становленні та підтримці ефективної взаємодії з пацієнтами й колегами [1]. Вони охоплюють емпатію, толерантність, вміння ефективно комунікувати з пацієнтами й колегами, працювати в команді, розв'язувати конфлікти та підтримувати конструктивний підхід у складних клінічних умовах.

До комунікативних компетентностей належать здатність до зрозумілого і коректного висловлювання, активне слухання, переконливе аргументування, взаємодія з різними типами співрозмовників, а також ефективна співпраця з міжсекторальними структурами в умовах війни чи надзвичайних ситуацій [1]. У сучасній психолого-педагогічній літературі комунікативна компетентність розглядається як один із провідних

критеріїв професійної ефективності, особливо у сферах типу «людина – людина», до яких належить медична галузь. Згідно з Единбурзькою декларацією Всесвітньої федерації медичної освіти (1988), медичний працівник повинен володіти не лише клінічними навичками, а й здатністю до спостережливості, відкритості, що є основою якісного спілкування з пацієнтами, їх родичами та професійним середовищем [2]. Найважливішими комунікативними компетентностями є [4]:

– здатність до злагодженої роботи у колективі, яка передбачає ефективну співпрацю задля досягнення спільної мети;

– власне комунікативна компетентність, що виражається в умінні чітко, лаконічно й доступно передавати інформацію в різних професійних контекстах;

– стресостійкість, яка виявляється у здатності до емоційної саморегуляції та витримки за умов високого психоемоційного навантаження;

– конфліктологічна компетентність, що передбачає володіння навичками конструктивного розв’язання суперечностей, аргументованого відстоювання позиції та переконання;

– компетентність у прийнятті рішень, що реалізується через здатність ухвалювати виважені рішення в умовах невизначеності чи стресогенних ситуацій.

Навички особистої ефективності включають управління часом, відповідальність, креативність, аналітичне мислення та здатність досягати цілей. У контексті війни вони є особливо актуальними через труднощі з організацією робочого процесу. Їх розвиток передбачає постійний самоаналіз і вдосконалення професійної діяльності.

Управлінські навички формуються на основі командної взаємодії та охоплюють лідерство, планування, прийняття рішень, розв’язання конфліктів і організацію роботи. Вони забезпечують ефективне функціонування медичних установ, впровадження інновацій та високу якість надання допомоги.

Критичне мислення є базовим інструментом для аналізу медичної інформації. Воно передбачає здатність до об’єктивного оцінювання даних, формулювання обґрунтованих рішень в умовах невизначеності, розпізнавання маніпуляцій та фейків, а також врахування етичних аспектів і прагнення до професійного зростання [1].

У сучасному освітньому просторі актуальним є формування не лише фахових, а й нетривіальних soft skills, що в комплексі з професійними знаннями сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх медиків. До таких навичок належать: системне мислення (здатність бачити професійну ситуацію як елемент більшої системи), клієнтоорієнтованість (увага до потреб пацієнта на основі гуманістичних цінностей), командна взаємодія (врахування соціальних, етнічних та культурних відмінностей у колективі), мультикультурна компетентність і мовна гнучкість, міжгалузева комунікація, уміння працювати в умовах невизначеності, етична відповідальність, естетичне сприйняття, ощадливе мислення та цифрова грамотність (включаючи розуміння основ IT, штучного інтелекту, робототехніки) [2]. Наприклад, лінгвістична компетентність майбутніх медиків охоплює не лише володіння мовною нормою, а й здатність до ефективної комунікації в професійному контексті. Вона включає знання медичної термінології, вміння точно формулювати питання під час збору анамнезу, делікатно повідомляти діагноз, коректно оформлювати медичну документацію, а також здійснювати міжособистісне спілкування з колегами, пацієнтами та їх родинами. Рівень сформованості цієї компетентності залежить від загальної мовної культури, освітнього досвіду та професійної підготовки здобувача.

У контексті формування soft skills, лінгвістична компетентність виступає необхідною основою для розвитку таких навичок, як комунікативність, емоційна чутливість, етичність і толерантність. В умовах вивчення хімічних дисциплін активізується професійне мовлення, що сприяє інтеграції мовної та професійної підготовки в єдиний цілісний освітній процес [5].

Формування гнучких навичок у здобувачів освіти медичних спеціальностей вимагає поєднання теоретичної підготовки з практико-орієнтованими формами навчання, що сприяють розвитку комунікативної, емоційної та міжособистісної компетентностей. Ефективними підходами є: включення до освітнього процесу практичних завдань і ситуаційного моделювання; реалізація міждисциплінарних проєктів, що передбачають групову взаємодію; участь у менторських програмах і професійних стажуваннях; застосування рефлексивних методів оцінки власної діяльності; використання цифрових технологій, зокрема віртуальних симуляцій. У комплексі ці методи забезпечують розвиток soft skills як необхідної складової професійної готовності майбутнього медика [6]. У процесі вивчення хімічних дисциплін ці навички формуються шляхом застосування проблемно-орієнтованого навчання, аналізу кейсів, проєктної діяльності, які занурюють здобувачів у ситуації, максимально наближені до майбутньої професійної практики [8].

Вагомим ресурсом розвитку soft skills є позааудиторна діяльність, зокрема участь у студентських наукових гуртках, олімпіадах, конкурсах, а також у формах неформальної освіти – школах лідерства, студентському самоврядуванні, громадських ініціативах. У цьому контексті викладач виступає не лише як носій знань, а як фасилітатор, наставник і ментор, здатний створити інтегративне навчальне середовище, орієнтоване на всебічний розвиток особистості майбутнього медика [2].

Формування soft skills у здобувачів медичної освіти, зокрема під час вивчення хімічних дисциплін, передбачає впровадження інноваційних педагогічних технологій, що спрямовані на розвиток міжособистісних і когнітивних компетентностей.

Попри обмеженість ресурсів і складні воєнні умови, навіть у форматі дистанційного навчання можлива реалізація окремих елементів цих технологій – через онлайн-презентації, мініпроєкти, віртуальні тренінги чи групове розв'язання навчальних кейсів. За наявності умов для очного навчання (зокрема завдяки облаштуванню укриттів у закладах освіти), доцільним є проведення очних симуляційних занять на базі хімічних лабораторій, що сприяють формуванню soft skills – командної взаємодії, відповідальності, критичного мислення та здатності ухвалювати рішення в реальному часі [7].

Інтерактивні методи навчання відіграють ключову роль у формуванні soft skills майбутніх медиків у процесі опанування хімічних дисциплін (табл.). Вони забезпечують активну міжособистісну взаємодію, стимулюють пізнавальну активність і створюють умови для розвитку критичного мислення, комунікативних, соціальних та емоційно-вольових компетентностей. Залежно від організації освітнього процесу виокремлюють кілька груп інтерактивних методів, кожна з яких має практичне застосування в межах хімічної підготовки студентів. Їх класифікують на [4]:

– кооперативні технології (робота в парах, малих групах, «акваріум», «карусель»);
– колективно-групові технології («мозковий штурм», «мікрофон», «ажурна пилка»);
– ситуативне моделювання (рольові та ділові ігри, драматизація, кейс-метод);
– опрацювання дискусійних питань (дебати, «займи позицію»).

Кооперативні технології сприяють розвитку навичок співпраці, розподілу обов'язків, взаємної підтримки. Наприклад, під час вивчення теми «Якісний аналіз катіонів і аніонів» здобувачі працюють у малих групах: кожна група виконує аналіз конкретної групи йонів, після чого учасники «пересідають» у нові команди (метод «карусель») і навчають інших результатам свого дослідження. Це формує відповідальність, уміння чітко передавати інформацію та адаптуватися до нових мікрогруп.

Колективно-групові технології («мозковий штурм», «мікрофон», «ажурна пилка») орієнтовані на колективне генерування ідей, критичне обговорення проблем і розвиток креативності. Так, під час вивчення теми «Металічні отрути» застосовується метод «мозковий штурм», у межах якого здобувачі освіти пропонують способи нейтралізації конкретної токсичної речовини. Обговорення сприяє розвитку навичок аргументації, взаємоповаги та швидкої реакції на нестандартні завдання.

Ситуативне моделювання (рольові та ділові ігри, кейс-метод, драматизація) дозволяє здобувачам зануритися в умовно реальні проблемні ситуації, що вимагають прийняття рішень у межах професійної ролі. Наприклад, при вивченні теми «Елементи-органогени. Лікарські засоби, що містять елементи-органогени» використовується кейс: пацієнт отримує кілька препаратів, між якими виникає небажана хімічна взаємодія. Завдання студентів – виявити проблему, пояснити механізм реакції й запропонувати безпечну альтернативу. Це формує аналітичне мислення, відповідальність і вміння діяти в умовах обмеженого часу.

Опрацювання дискусійних питань (дебати, «займи позицію») сприяє розвитку навичок переконливої аргументації, формуванню етичної позиції, толерантності до інших поглядів. Наприклад, при вивченні питання застосування генної інженерії, здобувачі беруть участь у дискусії за методом «займи позицію»: одна частина підтримує застосування технології, інша – виступає проти з етичних міркувань. Обговорення активізує критичне мислення, вміння логічно обґрунтовувати власну позицію, слухати опонентів і шукати компроміси [4].

Таблиця

Приклади формування soft skills на заняттях із хімії

Soft skill	Метод формування	Приклад реалізації
Командна робота	Кооперативне навчання	Робота в малих групах над аналітичними задачами
Критичне мислення	Кейс-метод, дебати	Аналіз взаємодії лікарських засобів або хімічного отруєння
Комунікативність	Дискусії, рольові ігри	Презентація результатів лабораторних досліджень
Відповідальність	Індивідуальні ролі в групових проєктах	Ведення звітної документації, дотримання техніки безпеки
Емоційна чуйність	Рефлексія, дискусія	Обговорення етичних дилем у хімічних і клінічних контекстах
Адаптивність	Робота в умовах обмеженого часу/ресурсів	Здійснення лабораторних завдань із мінімальними ресурсами
Лідерство	Проєктна діяльність	Координація командного проєкту, ухвалення рішень
Самоорганізація	Індивідуальне планування	Підготовка до практичних занять, управління власним навчальним процесом
Цифрова грамотність	Використання віртуальних лабораторій	Робота з онлайн-симуляторами хімічних процесів
Етичність	Ситуативне моделювання	Розв'язання завдань із моральними дилемами у фармакологічному чи токсикологічному аспекті

Для ефективного розвитку soft skills в умовах викладання фахових хімічних дисциплін доцільно інтегрувати в освітній процес елементи тренінгової роботи (комунікативні, лідерські, особистісного зростання), а також використовувати методи проєктного й проблемного навчання. Такі підходи сприяють формуванню в студентів-медиків ключових міжособистісних компетентностей, зокрема [1]:

– альтруїзм: розвивається через участь у групових завданнях, що вимагають розподілу ролей та спільної відповідальності за результат. Практики взаємодопомоги в навчальних ситуаціях сприяють формуванню емпатійного ставлення до інших та готовності діяти в інтересах колективу, що особливо актуально в умовах воєнного часу;

– комунікація: заняття з хімії можуть стати платформою для розвитку навичок усного й письмового спілкування через презентації результатів лабораторних робіт, участь у дискусіях, розв’язання ситуаційних задач. Акцент робиться на вмінні чітко формулювати думки, взаємодіяти з колективом, адаптувати стиль спілкування залежно від ситуації. У клінічній перспективі це трансформується у здатність до ефективної комунікації з пацієнтами й колегами;

– люб’язність та емоційна чуйність: через групову взаємодію, обговорення хімічних кейсів і спільну роботу над проєктами студенти навчаються виявляти повагу до думки іншого, підтримувати доброзичливу атмосферу, демонструвати стриманість у конфліктних ситуаціях;

– відповідальність формується через індивідуалізовані завдання в межах командних лабораторних проєктів, де кожен здобувач відповідає за окрему частину роботи. Такий підхід сприяє розвитку навичок точного ведення звітної документації, дотримання процедур безпеки, а також вмінню визнавати помилки й пропонувати шляхи їх виправлення;

– гнучкість розвивається в умовах виконання довготривалих хімічних проєктів з обмеженим ресурсом часу. Це стимулює здатність до адаптації, саморегуляції та подолання труднощів у змінному середовищі – компетентності, які є критично важливими для медиків в умовах невизначеності, зокрема під час воєнного стану;

– командна робота реалізується через колективне розв’язання хімічних задач, підготовку спільних презентацій, організацію міні-досліджень. Здобувачі освіти вчаться розподіляти обов’язки, координувати дії, узгоджувати позиції та ефективно взаємодіяти у групі;

– емоційний інтелект розвивається шляхом рефлексивного аналізу групової взаємодії, обговорення складних етичних ситуацій у хімічній та медичній практиці. Здатність розпізнавати та регулювати власні емоції, а також виявляти емпатію до інших, є основою професійної стійкості та психологічної підтримки в медичному середовищі.

Висновки. Результати теоретичного аналізу та систематизації педагогічного досвіду засвідчують, що фахові хімічні дисципліни мають значний потенціал для цілеспрямованого формування ключових soft skills у здобувачів освіти медичних спеціальностей 222 «Медицина», І5 / 223 «Медсестринство», І8 / 226 «Фармація, промислова фармація». У процесі вивчення хімії створюються умови для розвитку таких важливих компетентностей, як критичне мислення, відповідальність, комунікативність, емоційна стійкість, адаптивність і здатність до командної взаємодії.

Впровадження інтерактивних, проєктних і ситуаційно-моделюючих методів навчання сприяє зануренню здобувачів освіти в умови, наближені до професійної медичної практики, що формує як міжособистісні, так і когнітивні складові м’яких навичок. Особливе значення в цьому контексті набуває роль викладача як фасилітатора освітнього процесу, що забезпечує підтримку рефлексивного аналізу, комунікативної взаємодії та самоорганізації студентів.

Позааудиторна активність, цифрові технології й менторські практики додатково розширюють можливості для розвитку гнучких умінь, а адаптивна організація навчального середовища стає необхідною умовою для їх стійкого формування в умовах нестабільності та високих професійних вимог.

Таким чином, потенціал хімічних дисциплін у медичній освіті слід розглядати як важливий ресурс для формування soft skills, інтеграція яких в освітній процес забезпечує не лише фахову підготовку, а й розвиток особистісної зрілості та професійної життєстійкості майбутніх медичних працівників.

Використана література:

1. Безвугляк О., Черепанова М., Сухацька В. Забезпечення набуття здобувачів освіти медичної галузі м’яких навичок (soft skills), необхідних під час воєнного стану. *Інноваційна педагогіка,* 2023. Т. 1, № 63. С. 44–47.
2. Боровик К., Риндіна Н., Шапаренко О., Єрмак О., Іващенко Р., Романюк М. Формування soft skills в освітньому процесі вищої медичної школи. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи* : зб. статей VI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 25–26 листопада 2021 р. С. 36–39.
3. Іваненко І., Гордійчук С. Формування загальних компетентностей у здобувачів медичної освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*, 2021. № 3 (39). С. 154–159.
4. Кушнір В., Камінська І. Інтерактивні методи як чинники розвитку “Soft skills” майбутніх медиків. *Вісник післядипломної освіти: педагогічні науки,* 2023. № 25 (54). С. 147–163.
5. Кушнір В., Камінська І., Старченко М. Лінгвістична компетентність – запорука розвитку “soft skills” майбутніх медиків. *Вісник післядипломної освіти: педагогічні науки,* 2023. № 24 (53). С. 88–100.
6. Руденок А., Садовнік І. Особливості формування гнучких умінь (soft skills) у майбутніх медиків. *Soft skills – невід’ємні аспекти розвитку та формування конкурентоспроможності сучасних студентів* : *матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*, м. Умань, 10 травня 2024 р. С. 165–169.

7. Ткаченко І., Денека М., Дещенко О. Сучасні інноваційні тенденції у впровадженні soft skills у вищій освіті: перспективи та потенціал. *Педагогічна академія : наукові записки*, 2024. № 6. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/53.
8. Хміль І., Сергієнко Т. Розвиток META та SOFT SKILLS майбутніх фахівців у закладах вищої медичної освіти. *Інноваційна педагогіка : теорія і методика професійної освіти*, 2024. № 74. С. 231–235.

References:

1. Bezvuhliak O., Cherepanova M., Sukhatska V. (2023). Zabezpechennia nabuttia zdobuvachiv osvity medychnoi haluzi m'iakykh navychok (soft skills), neobkhidnykh pid chas voiennoho stanu [Ensuring the Development of Soft Skills in Medical Students Required under Martial Law]. *Innovatsiina pedahohika*. T. 1, № 63. S. 44–47 [in Ukrainian].
2. Borovyk K., Ryndina N., Shaparenko O., Yermak O., Ivashchenko R., Romaniuk M. (2021). Formuvannia soft skills v osvitnomu protsesi vyshchoi medychnoi shkoly [Development of Soft Skills in the Educational Process of a Higher Medical School]. *Aktualni pytannia linhvistyky, profesiinoi linhvodydaktyky, psykholohii i pedahohiky vyshchoi shkoly* : zb. statei VI Mizhnar. nauk.-prakt. konf. Poltava, 25–26 lystopada. S. 36–39 [in Ukrainian].
3. Ivanenko I., Hordiichuk S. (2021). Formuvannia zahalnykh kompetentnostei u zdobuvachiv medychnoi osvity [Development of General Competencies in Medical Students]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*. № 3 (39). S. 154–159 [in Ukrainian].
4. Kushnir V., Kaminska I. (2023). Interaktyvni metody yak chynnyky rozvytku "soft skills" maibutnikh medykiv [Interactive Methods as Factors of Soft Skills Development in Future Medical Professionals]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity: pedahohichni nauky*. № 25 (54). S. 147–163 [in Ukrainian].
5. Kushnir V., Kaminska I., Starchenko M. (2023). Linhvistychna kompetentnist – zaporuka rozvytku "soft skills" maibutnikh medykiv [Linguistic Competence as a Foundation for the Development of Soft Skills in Future Medical Professionals]. Visnyk pisliadyplomnoi osvity: pedahohichni nauky. № 24 (53). S. 88–100 [in Ukrainian].
6. Rudenok A., Sadovnik I. (2024). Osoblyvosti formuvannia hnuchkykh umin (soft skills) u maibutnikh medykiv [Peculiarities of Developing Soft Skills in Future Medical Professionals]. *Soft skills – nevid'iemni aspekty rozvytku ta formuvannia konkurentospromozhnosti suchasnykh studentiv : materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii.* Uman, 10 travnia. S. 165–169 [in Ukrainian].
7. Tkachenko I., Deneka M., Deshchenko O. (2024). Suchasni innovatsiini tendentsii u vprovadzhenni soft skills u vyshchii osviti: perspektyvy ta potentsial [Current Innovative Trends in the Implementation of Soft Skills in Higher Education: Prospects and Potential]. *Pedahohichna akademiia: naukovi zapysk.* № 6. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/53 [in Ukrainian].
8. Khmil I., Serhiienko T. (2024). Rozvytok META ta SOFT SKILLS maibutnikh fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi medychnoi osvity [Development of META and SOFT SKILLS in Future Professionals at Higher Medical Education Institutions]. *Innovatsiina pedahohika: teoriia i metodyka profesiinoi osvity.* № 74. S. 231–235 [in Ukrainian].

O. Kukhniuk, O. Snisar, V. Kotsiuruba, K. Lifer. Development of Key Soft Skills in Chemistry Classes at Medical Educational Institutions.

The article highlights the pedagogical potential of chemistry disciplines in fostering key soft skills among students of medical specialties. Emphasis is placed on the relevance of soft skills development in the context of martial law, transformations in the educational process, and growing demands for emotional, cognitive, and communicative resilience in medical professionals. It is substantiated that modern medical education must integrate soft skills formation as a component of preparing future specialists for effective performance under psychological pressure, unstable conditions, and interdisciplinary collaboration. The article examines soft skills that have direct practical relevance to medical practice, including critical thinking, emotional resilience, adaptability, teamwork, responsibility, leadership, ethics, digital literacy, and self-organization. Contemp orary pedagogical approaches to developing these skills in the context of chemistry education are analyzed, such as problem-based learning, situational modeling, cooperative learning, discussion methods, project-based learning, and interdisciplinary task integration. The article presents examples from the educational process at Cherkasy Medical Academy, demonstrating the effectiveness of interactive methods in shaping interpersonal and cognitive competencies. The role of the teacher is emphasized as a facilitator of the educational environment, promoting self-development, reflection, emotional regulation, and linguistic and social flexibility in students. The potential of digital simulations, case-based learning, and extracurricular activities is outlined as effective means of soft skills development under complex educational conditions. The conclusion emphasizes the feasibility of purposefully integrating soft skills into the curricula of medical institutions as a strategic approach to training competitive, adaptable, mobile, and humanistically oriented professionals of the new generation.

Key words: *soft skills, medical education, chemistry disciplines, interpersonal competence, interactive methods, professional resilience, pedagogical approaches, critical thinking, adaptability.*

УДК 378.091.3:378.011.3-051:[37.091.31-059.2]
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.14

Кушнірук І. І.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЙ ГРУПОВОГО НАВЧАННЯ

У статті обґрунтовано, що сучасна система вищої освіти пред’являє до викладача не лише вимогу щодо володіння глибокими фаховими знаннями, але й потребу у сформованій організаційній компетентності, що є вирішальним чинником у забезпеченні результативності освітнього процесу, особливо в умовах стрімких трансформацій інформаційного суспільства. З метою тлумачення і науково-теоретичного обґрунтування педагогічних умов щодо формування організаційної компетентності майбутніх викладачів ЗВО за допомогою технологій групового навчання було здійснено ґрунтовний аналіз змістового наповнення поняття «педагогічні умови». У результаті дослідження окреслено тенденцію щодо інтерпретації педагогічних умов як сукупності методичних, дидактичних та психологічних передумов, що забезпечують сприятливе освітнє середовище для цілеспрямованого розвитку як професійних, так і особистісних якостей характеру здобувачів освіти, їх здатності до організаційної діяльності у межах групової взаємодії. З метою науково-теоретичного обґрунтування окреслено низку педагогічних умов, забезпечення яких в освітньому процесі ЗВО України сприятиме підвищенню ефективності формування організаційної компетентності майбутніх викладачів щодо впровадження технологій групової діяльності як одного із провідних компонентів їх професійної підготовки.

З-поміж них: формування особистісних та професійних якостей характеру особистості майбутніх викладачів ЗВО у ході застосування технологій групової навчальної діяльності; формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення щодо організаційної діяльності майбутніх викладачів ЗВО; проєктування змісту дисциплін циклу фахової підготовки із застосуванням технологій групового навчання.

Ключові слова: *заклад вищої освіти, майбутній викладач, організаційна компетентність, педагогічні умови, технології групового навчання.*

У сучасному освітньому просторі все більшої актуальності набуває питання формування організаційної компетентності викладача закладу вищої освіти. Соціальні трансформації, цифровізація навчання, розширення академічної мобільності й збільшення частки та посилення значимості дистанційної освіти загострюють потребу в педагогах, які не лише ефективно здійснюють передавання знань, але й уміють організовувати освітній процес у ЗВО відповідно до вимог цифрової педагогіки. У цьому контексті організаційна компетентність інтерпретується й тлумачиться ученими-педагогами не лише як професійна вимога, але й як основна властивість характеру сучасного викладача-професіонала.

Водночас набувають поширення такі ефективні технології групового навчання, як *метод проєктів, кооперативне навчання* (модель «Навчання разом» (Learning Together), автори: Девід Джонсон і Роджер Джонсон (David W. Johnson & Roger T. Johnson), структуроване кооперативне навчання (Cooperative Learning Structures), автор – Спенсер Каган (Spencer Kagan); модель «Студенти навчають студентів» (Student Teams-Achievement Divisions, STAD) Роберта Славіна (Robert Slavin), модель «Групове дослідження» (Group Investigation) Шломо і Яаель Шаранів (Shlomo Sharan & Yael Sharan)); *дискусійні методи; інтерактивні методи: рольові й імітаційні ігри; метод кейсів* (Case Study) і тренінгові методики – орієнтовані на розвиток особистісних і комунікативних навичок, необхідних для забезпечення ефективності професійної взаємодії викладачів і здобувачів освіти у ході їх професійної підготовки у ЗВО. Проте впровадження цих технологій в освітній процес ЗВО України потребує не лише оновлення системи знань, але й забезпечення цілеспрямованої науково-методичної підготовки майбутніх викладачів.

Сучасний науковий дискурс свідчить про посилення інтересу вітчизняних учених щодо дослідження ефективності умов у ході формування організаційної компетентності майбутніх фахівців в умовах трансформації освітнього середовища. Так, різним її аспектам присвячено праці Ю. Атаманчука, О. Ілліна, І. Ситар, О. Тракалюка, Л. Чалій, В. Ягупова та ін. Нині в педагогічній науці відчувається нестача комплексних досліджень, які інтегрують аспекти організаційної компетентності з інноваційними підходами у царині групового навчання. Це посилює наукову та практичну важливість дослідження умов, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх викладачів до організації групової взаємодії у сфері сучасної вищої освіти.

Метою статті є окреслення, тлумачення та науково-теоретичне обґрунтування педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування *організаційної* компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти у ході застосування технологій групового навчання.

У ході дослідження було застосовано комплекс теоретичних методів, що забезпечили ґрунтовність і всебічність опрацювання проблеми тлумачення педагогічних умов, що забезпечують формування організаційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах застосування технологій групового навчання, а саме: аналіз педагогічної, психологічної та методичної літератури, що уможливив з’ясувати й поглибити зміст поняття «педагогічні умови» й окреслити його основні ознаки; систематизація й узагальнення наукових джерел, завдяки чому вдалося виокремити й застосувати сучасні наукові підходи щодо

теоретичного обґрунтування педагогічних умов, які забезпечують формування організаційної компетентності майбутніх викладачів засобами технологій групового навчання.

Застосування зазначених вище методів дало змогу комплексно осмислити особливості дослідження проблеми з теоретичної точки зору, виявити наявні суперечності й труднощі, а також аргументовано довести необхідність забезпечення належних педагогічних умов для результативного формування організаційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

З метою окреслення, тлумачення та науково-теоретичного обґрунтування педагогічних умов, які забезпечують ефективність формування організаційної компетентності майбутніх викладачів ЗВО і умовах застосування технологій групового навчання, необхідно здійснити ґрунтовний аналіз змісту та суті поняття «педагогічні умови».

Проблемі тлумачення суті педагогічних умов значної уваги надають як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Незважаючи на різноманіття їх підходів щодо інтерпретації цього поняття, спільною позицією дослідників вважаємо те, що педагогічні умови потрактовуються ними переважно як система чинників впливу, що сприяють оптимізації освітнього процесу та забезпечують ефективність фахової підготовки майбутніх викладачів ЗВО.

Поняття «умова» тлумачиться у царинах як філософії, так і педагогіки. У філософському контексті цей термін інтерпретується так: зовнішні чинники, що зумовлюють виникнення певного явища або досягнення результатів свідомої діяльності; якщо таких чинників немає поява бажаного результату є неможливою; фактор, від якого залежить існування іншого; суттєвий складник у системі об'єктів, їх властивостей і взаємодій, наявність якого забезпечує виникнення або умови розвитку певного явища [13; 14, с. 522].

У *«Новому тлумачному словнику української мови»* поняття «умова» тлумачиться як необхідна обставина, що забезпечує можливість здійснення, створення або виникнення певного явища, а також як чинник, що сприяє його втілення [10, с. 786]. Зазвичай до умов учені зараховують як зовнішні, так і внутрішні фактори, тобто те, від чого залежить здійснення певних процесів або достовірність результатів [10, с. 786].

З огляду на наявність у педагогічній науці різних тлумачень щодо поняття «педагогічні умови», постає необхідність у з'ясуванні та поглибленні його змістового наповнення.

Так, на думку Д. Шутова, педагогічні умови варто інтерпретувати як необхідні обставини й важелі, впровадження яких уможливлює підвищити ефективність і якість освітнього процесу, забезпечити його модернізацію та інноваційний розвиток [16, с. 196].

Поняття «педагогічні умови» у науковому дискурсі потрактовується по-різному, але всі наявні підходи поєднує спільність у визнанні незаперечності й важливості їх впливу на забезпечення ефективності та якості освітнього процесу.

Так, А. Семенова та В. Стасюк тлумачать педагогічні умови як сукупність обставин, за яких здійснюється цілісний і продуктивний процес професійної підготовки фахівців, який залежить від активної участі особистості та колективної взаємодії в освітньому середовищі [13, с. 243].

На думку Б. Бандура, педагогічні умови – це структура життєдіяльності суб'єктів освітнього процесу, що формується за допомогою традиційних та імітаційних методів, форм і засобів навчання, спрямованих на забезпечення ефективності взаємодії між студентами та викладачами, а також на розвиток готовності до інноваційної педагогічної діяльності [1, с. 86].

К. Костюченко тлумачить педагогічні умови як комплекс об'єктивних можливостей і педагогічних заходів, що формуються шляхом добору, проектування й упровадження змісту, методів і форм організації навчально-виховного процесу з метою досягнення окреслених освітніх цілей [6, с. 10].

Є. Хриков акцентує увагу на нормативній та практичній орієнтації педагогічних умов, наголошуючи на їх важливості у структуруванні педагогічної діяльності та підвищенні її результативності [15, с. 11–15].

У свою чергу М. Томашевська педагогічні умови інтерпретує так: набір засобів, методів і форм навчання (як традиційних, так і інтерактивних), спрямованих на забезпечення ефективності взаємодії викладачів і студентів та формування професійної готовності майбутніх викладачів до фахової комунікації [12, с. 101].

Особливо актуальною для нашого дослідження є позиція О. Дурманенко, яка аналізує педагогічні умови через призму суб'єктивного сприйняття студентом усіх складових освітнього процесу – креативної, дослідницької, міжособистісної діяльності та взаємодії в академічному середовищі. У центрі цього підходу особистісна готовність студента до вирішення педагогічних завдань, його внутрішня мотивація та ціннісні орієнтації, що мають важливе значення у ході впровадження і забезпечення дієвості педагогічних умов [4, с. 135–138].

Питання формування організаційної компетентності висвітлюється у різних контекстах і в працях багатьох учених. Зокрема, О. Огієнко розширює коло педагогічних умов, що забезпечують ефективність інноваційної підготовки майбутніх учителів завдяки низці важливих положень, що безпосередньо співвідносяться з технологіями групового навчання та колективної взаємодії: формування інноваційно зорієнтованого освітнього простору, який забезпечує умови для групової співпраці, взаємного навчання та ініціативності; високий рівень професійної та інноваційної готовності викладача, здатного стати фасилітатором командних процесів; впровадження в навчальний процес інтерактивних форм, методів і прийомів, спрямованих на формування індивідуального стилю організаційної діяльності й переорієнтацію

на смислоцентрований підхід щодо роботи в команді (дискусії, тренінги, імітаційні ігри, розв’язання проблемних ситуацій) [11].

Окрім цього, у дослідженні Є. Маринченко зазначається, що важливими педагогічними умовами є: стимулювання мотивації до інновацій, модернізація змісту фахових дисциплін відповідно до змін у галузі, набуття досвіду інноваційної діяльності у ході виконання завдань педагогічної практики, а також створення і забезпечення дієвості розвивального освітнього середовища на основі впровадження інновацій [8].

А. Литвинов акцентує увагу на таких аспектах: необхідність формування позитивного ціннісного ставлення студентів до інновацій; розширення кола їх знань щодо особливостей застосування освітніх інновацій та оволодіння практичними навичками щодо інноваційної діяльності у форматі групової співпраці; залучення студентів і їх активність у ході виконання проєктно-дослідницьких завдань, що передбачають організацію та здійснення командної роботи [7].

Б. Бандур на основі комплексного аналізу науково-методичних джерел виокремлює такі педагогічні умови, що забезпечують формування готовності майбутніх викладачів ЗВО до інноваційної діяльності завдяки застосуванню імітаційних і групових технологій навчання: а) забезпечення позитивної мотивації та ціннісного ставлення до інноваційної освітньої діяльності; б) поступове опанування й оновлення системи знань у межах фахової підготовки; в) технологізація освітнього процесу, розвиток практичних навичок завдяки застосуванню колективних форм організації та здійснення певних видів діяльності; г) організація та забезпечення дієвості рефлексивно-контекстного середовища, у межах якого моделюються реальні педагогічні ситуації у групах [1, с. 91–97].

Подібні ідеї висловлює О. Комар, яка акцентує увагу на необхідності наповнення емоційно-ціннісної складової навчання, переорієнтації змісту дисциплін на інтерактивне навчання та впровадження тренінгових форм взаємодії, що забезпечують підвищення рівня організаційної активності майбутніх викладачів [5].

Л. Мельник вказує на те, що готовність до застосування інтерактивних технологій ефективно формується за умов: усвідомлення студентами необхідності застосування інтерактивних методів; набуття відповідних умінь і навичок; системного контролю щодо рівня їх сформованості у груповому контексті [9].

З огляду на розмаїття наукових підходів щодо інтерпретації суті поняття «педагогічні умови», а також різні погляди вчених стосовно їх кількості, змістового наповнення та впливу на ефективність здійснення педагогічного процесу, у контексті нашого дослідження надзвичайно важливим є наукове обґрунтування І. Бєліковим педагогічних умов, що мають вплив на формування організаційної компетентності майбутніх офіцерів-фахівців із фізичної культури і спорту як сукупності організаційно-педагогічних чинників, що забезпечують сприятливе освітнє середовище для цілеспрямованого розвитку цієї компетентності у військових закладах вищої освіти (ВЗВО) [2, с. 79].

Комплекс запропонованих *Ж. Вихрестенко* педагогічних умов *у контексті* формування готовності майбутніх учителів початкових класів до групової навчальної діяльності на основі технології партнерства потребує забезпечення цілісної системи таких умов, що сприяють розвитку як професійних, так і особистісних якостей здобувачів освіти. Серед них основними є: стимулювання внутрішньої мотивації студентів до участі в спільній навчальній діяльності, формування в них ціннісного ставлення до співпраці, взаємодії та професійної солідарності; створення та дієвість освітнього середовища на основах суб’єкт-суб’єктної взаємодії, що забезпечує психологічну комфортність і передбачає переорієнтацію змісту психолого-педагогічної підготовки на практичне опанування основ технології партнерства та ефективність в організації групових форм навчання; впровадження інноваційних форм, методів і стратегій навчання, спрямованих на формування фахових умінь і навичок завдяки активності залучення студентів до колективно-навчальної діяльності; розвиток у процесі групової роботи таких особистісних якостей майбутніх педагогів, як: ініціативність, комунікативність, відповідальність, рефлексивність – завдяки системності у застосуванні технології партнерства [3].

Для формулювання авторського тлумачення терміна «педагогічні умови» були враховані практичні та теоретичні складові в організації та здійсненні освітнього процесу в закладах вищої освіти. Результати ґрунтовного науково-теоретичного аналізу, дослідження й апробування передового практичного досвіду слугують основою для інтерпретації педагогічних умов формування організаційної компетентності майбутнього викладача засобами технологій групового навчання так: сукупність методичних, дидактичних та психологічних передумов, що забезпечують сприятливе освітнє середовище для цілеспрямованого розвитку як професійних, так і особистісних якостей здобувачів освіти, їх здатності до виконання завдань у сфері організаційної діяльності в межах групової взаємодії.

Метою забезпечення педагогічних умов для виконання завдань і цілей основної стадії педагогічного експерименту передбачалось застосування комплексу необхідних заходів: налаштування суб’єкт-суб’єктної взаємодії, атмосфери взаємодопомоги, взаємонавчання і взаємоповаги між викладачами та майбутніми педагогами; забезпечення змістовності та дієвості розвивально-інтерактивного середовища у ході освітнього процесу в закладах вищої освіти; уведення до освітнього процесу закладів вищої освіти спецкурсу *«Формування організаційної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами технологій групового навчання»*; формування у викладачів закладів вищої освіти готовності застосовувати й упроваджувати технології групової роботи в освітній процес та ін.

У дослідженні ми зосередили увагу на забезпеченні дієвості саме педагогічних умов щодо формування організаційної компетентності майбутніх викладачів ЗВО у ході застосування технологій групової роботи в освітньому процесі закладів вищої освіти, до яких належать:

• *Перша педагогічна умова – формування особистісних та професійних якостей характеру (особистісні, комунікативні, організаційні, лідерські, методичні) особистості майбутніх викладачів ЗВО щодо застосування технологій групової навчальної діяльності.*

Однією з основних педагогічних умов є розвиток особистісного потенціалу студентів, зокрема таких якостей характеру, як: ініціативність, комунікабельність, організаторські здібності, лідерський потенціал і методична підготовленість. Ці властивості слугують основою їх готовності щодо ефективності застосування технологій групової навчальної діяльності в майбутній професійній діяльності.

• *Друга педагогічна умова – формування позитивної мотивації та ціннісного ставлення до організаційної діяльності майбутніх викладачів ЗВО.*

Важливою умовою є забезпечення внутрішньої мотивації та формування у свідомості й діях здобувачів освіти відповідального ставлення до організаторської функції викладача. Це досягається завдяки забезпеченню умов, за яких студенти усвідомлюють значимість організаційної складової у структурі професійної компетентності педагога.

• *Третя умова – проєктування змісту дисциплін циклу фахової підготовки із застосуванням технологій групового навчання в контексті суб'єкт-суб'єктної партнерської взаємодії у ЗВО.*

Зміст освітніх компонентів має бути модифікований з орієнтацією на партнерську співпрацю між учасниками освітнього процесу. Застосування технологій групового навчання має бути відображеним у структурі навчальних дисциплін як інструмент для втілення суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі ЗВО.

• *Четверта умова – застосування інноваційних технологій партнерства та групової діяльності для формування професійних умінь і навичок та як наслідок – організаційної компетентності.*

Ефективність у формуванні професійних умінь, навичок щодо організаційної компетентності майбутніх викладачів можлива за умови системного застосування таких сучасних освітніх технологій, як: технології партнерства, кооперативного навчання, фасилітації, групових проєктів тощо.

• *П'ята умова – створення та забезпечення дієвості рефлексивно-інноваційного середовища щодо організаційної самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти.*

Ця умова передбачає створення та забезпечення дієвості відкритого освітнього простору, що стимулює рефлексію, самоосвіту й інноваційність у мисленні студентів. Важливою є наявність постійного зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу й ефективність залучення здобувачів освіти до організації та виконання завдань щодо власної навчально-наукової діяльності, а також формування навичок рефлексії щодо її результатів.

Формування педагогічних умов передбачає послідовність упровадження таких стадій:

1. Підготовча стадія *(діагностико-аналітична)* уможливлює з'ясувати початковий рівень сформованості організаційної компетентності, мотивації та особистісних якостей у свідомості й діях здобувачів освіти. *Основними завданнями* є: діагностика рівня особистісної, комунікативної, організаційної та лідерської готовності, аналіз наявних можливостей освітнього середовища ЗВО та змісту фахових дисциплін й окреслення кола потреб у коригуванні педагогічного впливу. Методи дослідження: анкетування, самооцінка, експертне оцінювання; контент-аналіз програм фахової підготовки; спостереження за особливостями навчальної взаємодії в групах.

2. Проєктувальний стадія – створення педагогічної моделі організаційної компетентності та проєктування комплексу педагогічних умов щодо її формування. Основні її *завдання*: формування структури компетентності та тлумачення її показників; проєктування змін до змісту фахових дисциплін з орієнтацією на групову діяльність та розробку методичного забезпечення: занять, тренінгів, спецкурсів. До результатів належать: упровадження спецкурсу «Організаційна компетентність майбутнього викладача»; опис моделі освітнього партнерства на основі застосування технологій групового навчання.

3. Формувальна стадія, основна мета якої: послідовність упровадження та змістовність забезпечення педагогічних умов в освітньому процесі ЗВО. Завданнями цієї стадії є: застосування технологій партнерства, фасилітації, імітаційного моделювання; створення ситуацій групової співпраці з чітким розподілом ролей; залучення студентів до проєктної, рефлексивної та організаційної діяльності. *До основних методів належать*: тренінги, дискусії, ділові ігри, навчальні ситуації, модерація в групах; ротація студентів у різних організаційних ролях; формувальне оцінювання, peer-feedback.

4. Рефлексивно-узагальнювальна стадія. *Її мета*: оцінити ефективність впроваджених педагогічних умов і зафіксувати динаміку змін. У ході цієї стадії відбувається підсумкове оцінювання рівня сформованості організаційної компетентності; здійснюється самоаналіз і взаємоаналіз студентами власного досвіду та коригування моделі відповідно до отриманих результатів. Інструменти втілення: портфоліо, щоденники рефлексії, підсумкове тестування; експертні висновки; аналітичні звіти, SWOT-аналіз наслідків освітнього впливу.

Висновок. Запропоновані педагогічні умови не лише сприяють формуванню організаційної компетентності, але й забезпечують підготовку здобувачів освіти до реалій професійної діяльності в сучасній освітній

системі, а також дієвість багатовимірного середовища, в якому майбутній викладач набуває реального досвіду щодо організації та здійснення освітньої діяльності, що є надзвичайно важливим у забезпеченні його професійної готовності; слугують основою для практико орієнтованого навчання, в умовах якого здобувачі освіти не лише опановують знання, але й навчаються організовувати та здійснювати освітній процес у закладі вищої освіти – як викладачі.

Використана література:

1. Бандур Б. О. Формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх викладачів закладів вищої освіти засобами імітаційних технологій навчання : дис. … доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки (01 Освіта / Педагогіка). Університет Григорія Сковороди в Переяславі. Переяслав, 2023. 220 с.
2. Бєліков І. О. Формування організаційної компетентності у майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту Збройних сил України : дис. … доктора філософії (PhD) за спеціальністю 011 – «Освітні, педагогічні науки». Національний університет оборони України імені Івана Черняховського. Київ, 2023. 309 с.
3. Вихрестенко Ж. В. Формування готовності до групової навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів засобами технології партнерства : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Жанна Володимирівна Вихрестенко; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». Переяслав, 2020. 22 с.
4. Дурманенко О. Теоретичний аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті моніторингу виховної роботи у вищому навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2012. № 7. С. 135–138.
5. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2011. 40 с.
6. Костюченко К. Є. Педагогічні умови формування раціонально-критичного мислення у майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2011. 20 с.
7. Литвинов А. С. Педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів до провайдингу освітніх інновацій у практику вищої школи. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології.* 2017. № 6. С. 230–249.
8. Маринченко Є. Педагогічні умови формування готовності майбутнього педагога професійного навчання до інноваційної діяльності у сільськогосподарському виробництві. *Traektoriâ Nauki = Path of Science.* 2020. Vol. 6. № 10. С. 4009–4017.
9. Мельник Л. В. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 21 с.
10. Новий тлумачний словник української мови: у 4-х т. Київ : Аконіт, 1999. Т. 2. 910 с.
11. Огієнко О. І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2013. № 7 (33). С. 154–162.
12. Томашевська М. О. Підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної взаємодії засобами інтерактивних технологій : дис. … доктора філософії з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)/ Мукачівський державний університет. Мукачево, 2020. 296 с.
13. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової]. Одеса : Пальміра, 2006. 364 с.
14. Філософський словник соціальних термінів. 3-є вид., доповнене. Харків : Т. И. Ф., 2005. 672 с.
15. Хриков Є. М. Педагогічні умови, як складова наукових знань. *Шлях освіти.* 2011. № 2 (60). С. 11–15.
16. Шутов Д. Важливість організаційно-педагогічних умов як фундаменту розвитку професійної компетентності вчителів історії профільної школи. *ZESZYTY NAUKOWE WSG. Seria: Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo.* Nr 5. T. 36. 2020. P. 193–207.

References:

1. Bandur B. (2023). Formuvannia hotovnosti do innovatsiinoi diialnosti maibutnikh vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity zasobamy imitatsiinykh tekhnolohii navchannia [Formation of readiness for innovative activity of future teachers of higher education institutions by means of simulation learning technologies] : dys. … doktora filosofii za spetsialnistiu 011 Osvitni, pedahohichni nauky (01 Osvita / Pedahohika). Universytet Hryhoriia Skovorody v Pereiaslavi. Pereiaslav. 220 s. [in Ukrainian].
2. Bielikov I. (2023). Formuvannia orhanizatsiinoi kompetentnosti u maibutnikh fakhivtsiv iz fizychnoi kultury i sportu Zbroinykh syl Ukrainy [Formation of organizational competence in future physical education and sports specialists of the Armed Forces of Ukraine] : dys. … doktora filosofii (PhD) za spetsialnistiu 011 – “Osvitni, pedahohichni nauky”. Natsionalnyi universytet oborony Ukrainy imeni Ivana Cherniakhovskoho, Kyiv. 309 s. [in Ukrainian].
3. Vykhrestenko Zh. (2020). Formuvannia hotovnosti do hrupovoi navchalnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv zasobamy tekhnolohii partnerstva [Formation of readiness for group educational activities of future primary school teachers using partnership technology] : avtoref. dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04 / Zhanna Volodymyrivna Vykhrestenko; DVNZ “Pereiaslav-Khmelnytskyi derzh. ped. un-t im. Hryhoriia Skovorody”. Pereiaslav. 22 s. [in Ukrainian].
4. Durmanenko O. (2012). Teoretychnyi analiz poniattia “pedahohichni umovy” v konteksti monitorynhu vykhovnoi roboty u vyshchomu navchalnomu zakladi [Theoretical analysis of the concept of “pedagogical conditions” in the context of monitoring educational work in a higher educational institution]. *Molod i rynok*. № 7. S. 135–138 [in Ukrainian].
5. Komar O. (2011). Teoretychni ta metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do zastosuvannia interaktyvnoi tekhnolohii [Theoretical and methodological principles of training future primary school teachers to use interactive technology] : avtoref. dys. ... d-ra. ped. nauk : 13.00.04. Cherkasy. 40 s. [in Ukrainian].
6. Kostiuchenko K. (2011). Pedahohichni umovy formuvannia ratsionalno-krytychnoho myslennia u maibutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennia psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin [Pedagogical conditions for the formation of rational and critical thinking in future teachers in the process of studying psychological and pedagogical disciplines] : avtoref. dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04. Kirovohrad. 20 s. [in Ukrainian].
7. Lytvynov A. (2017). Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh vykladachiv do provaidynhu osvitnikh innovatsii u praktyku vyshchoi shkoly. [Pedagogical conditions for forming the readiness of future teachers to provide educational innovations in higher education practice]. *Profesiina osvita: metodolohiia, teoriia ta tekhnolohii.* № 6. S. 230–249 [in Ukrainian].

8. Marynchenko Ye. (2020). Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnoho pedahoha profesiinoho navchannia do innovatsiinoi diialnosti u silskohospodarskomu vyrobnytstvi [Pedagogical conditions for the formation of the readiness of a future vocational training teacher for innovative activities in agricultural production]. *Traektoriâ Nauki = Path of Science*. Vol. 6. No 10. S. 4009–4017 [in Ukrainian].
9. Melnyk L. (2010). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv humanitarnykh spetsialnostei do zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii u navchalnomu protsesi [Formation of readiness of future teachers of humanities specialties to use interactive technologies in the educational process] : avtoref. dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04. Vinnytsia. 21 s. [in Ukrainian].
10. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy. (1999). [New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language]: u 4-kh t. Kyiv : Akonit. T. 2. 910 s. [in Ukrainian].
11. Ohiienko O. (2013). Formuvannia hotovnosti do innovatsiinoi diialnosti yak vazhlyva skladova profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia. [Formation of readiness for innovative activity as an important component of the professional training of a future teacher]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. № 7 (33). S. 154–162 [in Ukrainian].
12. Tomashevska M. (2020). Pidhotovka maibutnikh vykladachiv pedahohichnykh dystsyplin do profesiinoi vzaiemodii zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Preparing future teachers of pedagogical disciplines for professional interaction using interactive technologies] : dys. … doktora filosofii z haluzi znan 01 Osvita / Pedahohika za spetsialnistiu 015 Profesiina osvita (za spetsializatsiiamy)/ Mukachivskyi derzhavnyi universytet. Mukachevo. 296 s. [in Ukrainian].
13. Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky [Dictionary-reference book on professional pedagogy] (2006). / za red. A. V. Semenovoi]. Odesa : Palmira. 364 s. [in Ukrainian].
14. Filosofskyi slovnyk sotsialnykh terminiv [Philosophical Dictionary of Social Terms]. (2005). 3-ye vyd., dopovnene. Kharkiv : T. Y. F. 672 s. [in Ukrainian].
15. Khrykov Ye. (2011). Pedahohichni umovy, yak skladova naukovykh znan [Pedagogical conditions as a component of scientific knowledge]. *Shliakh osvity*. № 2 (60). S. 11–15 [in Ukrainian].
16. Szutow D. (2020). Vazhlyvist orhanizatsiino-pedahohichnykh umov yak fundamentu rozvytku profesiinoi kompetentnosti vchyteliv istorii profilnoi shkoly [The importance of organizational and pedagogical conditions as the foundation for the development of professional competence of history teachers in a specialized school]. *ZESZYTY NAUKOWE WSG. Seria: Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo.* Nr 5. T. 36. P. 193–207 [in Ukrainian].

I. Kushniruk. Pedagogical conditions for forming organizational competence of future teachers of higher education institutions using group learning technologies.

The article substantiates that the modern system of higher education imposes on the teacher not only the requirement for possession of deep professional knowledge, but also the need for formed organizational competence, which is a decisive factor in ensuring the effectiveness of the educational process, especially in the conditions of rapid transformations of the information society. In order to interpret and scientifically and theoretically substantiate the pedagogical conditions for the formation of organizational competence of future teachers of higher education institutions using group learning technologies, a thorough analysis of the content of the concept of "pedagogical conditions" was carried out. As a result of the study, a tendency towards the interpretation of pedagogical conditions as a set of methodological, didactic and psychological prerequisites that provide a favorable educational environment for the purposeful development of both professional and personal qualities of the character of education seekers, their ability to organizational activity within the framework of group interaction has been outlined. For the purpose of scientific and theoretical substantiation, a number of pedagogical conditions have been outlined, the provision of which in the educational process of higher education institutions of Ukraine will contribute to increasing the effectiveness of the formation of organizational competence of future teachers in the implementation of group activity technologies as one of the leading components of their professional training.

Among them: the formation of personal and professional qualities of the personality of future teachers of higher education institutions in the course of applying group learning activity technologies; the formation of positive motivation and value-based attitudes towards.

Key words: *higher education institution, future teacher, organizational competence, pedagogical conditions, group learning technologie.*

УДК 378.046.4:[373.5.016:51]:[512.13+517.1]
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.15

Мітельман І. М.

РОЗВИТОК ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ГРАНИЧНИЙ ПЕРЕХІД ЯК ЕЛЕМЕНТ ДОСЛІДЖЕННЯ В НЕРІВНОСТЯХ ОЛІМПІАДНОГО ХАРАКТЕРУ

У статті продовжено дослідження дидактико-методичних підходів до проблемно-евристичного навчання доведення нерівностей математичних олімпіад високого рівня. Ефективність такої роботи з математично обдарованими учнями, учасниками інтелектуальних змагань в умовах академічної профілізації на основі поглибленого вивчення математики в старшій школі визначається наскрізністю й цілісністю процесу генералізації знань. Йдеться про концентрацію освітніх ресурсів навколо ключових теоретичних розділів і системи навчання розв'язування ускладнених та олімпіадних задач у вимірі стратегій розвивальної наступності.

Позитивні результати суттєво залежать від узгодженої інтеграції предметних і дидактичних зв’язків на рівні змістових ліній математичної освітньої галузі та актуалізації методично значущих ідей у практиці підвищення кваліфікації вчителів математики. Водночас у старшій профільній школі максимально розгортається змістова лінія «Функції», яка набуває ключового значення для інтерпретації нерівностей з позицій властивостей функцій. У контексті цієї змістової лінії учні формують і первинні уявлення про граничний перехід як елемент функціональної компетентності.

Однак реальний стан викладання цього матеріалу виявляє дидактико-методичну проблему: граничний перехід як базова категорія початків аналізу часто не застосовується в розв’язуванні нестандартних задач, умова яких цього безпосередньо не передбачає.

Метою статті є моделювання предметно-методичного кейса, що об’єднує систему різнопланових задач, у яких доведення нерівностей олімпіадного характеру супроводжується елементами дослідження. Наведені задачі, у свою чергу, вимагають здійснення під час дослідження граничних переходів і мотивують учнів опановувати відповідну тематику на більш серйозному рівні.

Запропоновані результати сприяють розвитку спеціалізованих математичних компетентностей через синхронізацію зон найближчого математичного розвитку учнів і вчителів, а також відповідних зон предметно-методичного сегмента професійної компетентності педагога. Такий розвиток функціональної компетентності набуває ознак закріпленого продуктивного освітнього результату та сприяє привабливості програм інституційного підвищення кваліфікації сучасного вчителя математики.

Ключові слова: *методика навчання математики, підвищення кваліфікації вчителів, профілізація старшої школи, генералізація знань, змістові лінії шкільного курсу математики, математична та предметно-методична компетентність, олімпіадні задачі, доведення нерівностей, границі функцій та послідовностей.*

Стратегія реалізації Державного стандарту профільної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 25 липня 2024 року № 851, передбачає активізацію продуктивного впровадження академічної профілізації на основі поглибленого вивчення математики в старшій школі. Відбір змісту навчання на профільному поглибленому рівні, робота з математично обдарованими учнями, учасниками олімпіад і турнірів, а також відповідні дидактико-методичні ресурси післядипломної підготовки вчителів математики мають задовольняти вимоги щодо фундаменталізації математичної освіти в нерозривному зв’язку з обсягом і змістом наукових предметних знань у контексті її професіоналізації. Українські й зарубіжні вчені поєднують фундаменталізацію та професіоналізацію освіти в межах єдиного процесу генералізації знань – концентрації навчального матеріалу й дидактико-методичного ресурсу навколо ключових теоретичних розділів і системи навчання розв’язування задач [13].

В умовах профілізації старшої школи особливої уваги потребує трансформація спеціалізованих математичних компетентностей на рівні синхронізації зон найближчого математичного розвитку вчителів та учнів і відповідних зон предметно-методичного сегмента структури компетентностей учителя в контексті принципів розвивальної наступності й формувальної задачної природи цілісної навчально-математичної діяльності [10; 11]. Цим великою мірою визначається сучасна роль актуалізації методично значущих ідей у практиках післядипломної підготовки вчителів математики. Виведення творчо працюючих учителів на високий компетентнісний рівень реалізації математичної та методичної інтеграції провідних змістових ліній може орієнтуватись на дидактичний ресурс і координацію освітніх підходів XP (eXtreme Pedagogy) та ATLM (Agile Teaching / Learning Methodology), працюючих на основі цінностей Маніфесту agile (Manifesto for Agile Software Development, 2001) [3; 8]. У статті [8] докладно аналізується та обгрунтовується, що в загальній методології agile ключову категорію робочого продукту в контексті неперервної педагогічної освіти слід розглядати передусім з позицій зростання професійного статусу її здобувача по завершенні чергового кроку підвищення кваліфікації в будь-якій існуючій формі. Зокрема, у [5; 7] аналізується застосування ідей eXtreme Pedagogy на платформі закладу післядипломної педагогічної освіти для проєктування, моделювання та реалізації дидактичних комплексів, спеціалізованих предметно-методичних кейсів. При цьому робочий продукт технології XP (конкретні працюючі інструменти для виконання чітко поставлених педагогічних завдань) [14] на методологічному, фактологічному та праксеологічному рівні нерозривно взаємодіє з основним робочим продуктом технології ATML – компактною, збалансованою системою знань з обраної теми, яка – з одного боку – і спрацює відразу у форм-факторі коротких релізів, і вплине на здатність розробки власних дидактико-методичних проєктів (кейсів, кластерів), набуття (розвиток, модернізацію) навичок для навчання протягом усього життя (зазначимо, що принцип “skills for life-long learning” було сформульовано саме в межах стратегії ATLM).

Дидактико-методична ефективність залежить від злагодженої інтеграції предметних і дидактичних зв’язків на рівні змістових ліній математичної освітньої галузі. У старшій (профільній) школі максимально розгортається чи не найголовніша з них – змістова лінія «Функції» [12]. Розв’язування рівнянь і нерівностей, доведення нерівностей більш помітно асоціюється не лише із системою типових послідовних дій та операцій, логічних кроків, виконання яких суто в межах таких змістових ліній, як «Числа і вирази», «Рівняння і нерівності», призводить до потрібного результату, а й з нестандартною інтерпретацією таких задач з точки зору властивостей функцій однієї чи навіть декількох змінних та застосуванням відповідних потужних методів математичного аналізу як основи техніки розв’язування ускладнених і олімпіадних задач. Такі питання докладно аналізували вітчизняні науковці Я. Бродський, Т. Колесник, З. Кравченко,

О. Кукуш, В. Лейфура, О. Мартиненко, В. Радченко, А. Сліпенко, І. Соколовська, О. Томащук, Я. Чкана, В. Швець, В. Ясінський та ін.

Водночас у старшій школі функціональна лінія набуває принципово нового статусу: учні отримують первинні уявлення про граничний перехід та границі функцій (нагадаємо, що числові послідовності також можна розглядати як функції натурального аргументу), знайомляться з основами диференціального й інтегрального числення, яке ґрунтується на ідеях граничних переходів. Реальний стан викладання та вивчення основ математичного аналізу виокремлює нагальну дидактико-методичну проблему. Граничний перехід є базовою самостійною складною категорією основ аналізу, джерелом введення нових понять і доведення теорем. Але фактично цей матеріал вимушено розглядається без якісної наукової формалізації, без доведень тощо або ж у спрощеному описово-імітаційному форматі (навіть на рівні профільної математичної шкільної освіти), чим невідворотно знижується його ресурсний статус. У цілому, недостатньо висвітленими чи просто поза увагою залишаються такі ситуації, в яких не теоретичний результат з курсу математичного аналізу, а власне граничний перехід є невід'ємною складовою міркувань під час розв'язування нестандартних задач, умова (постановка) яких цього не передбачає. Можна лише відзначити, що математичні й методичні аспекти застосування граничного переходу доволі повно розкрито в публікаціях, присвячених іншим класам специфічних олімпіадних задач – функціональним рівнянням і нерівностям.

Мета статті – моделювання й координування дидактичних зв'язків деяких типів олімпіадних задач, що зводяться до доведень нерівностей з нестандартними елементами дослідження, із відповідними теоретичними питаннями поглибленого курсу алгебри та початків аналізу. Ця мета є важливою для активізації набутих компетентностей з функціональної змістової лінії як закріпленого освітнього результату, а також для значного підвищення творчого потенціалу сучасного вчителя й постійної модернізації змісту неперервної освіти вчителів математики.

Основні науково-методичні й практичні результати ми презентуємо обґрунтованими прикладами змістового наповнення продуктивних тематичних проєктів – предметно-методичних кейсів [9]. Даний підхід апробовано під час проведення занять на курсах підвищення кваліфікації та на авторських семінарах «Предметно-методичний супровід учнівських олімпіад з математики: розвиток ідей шкільного курсу в контексті сучасних олімпіадних завдань» у КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради». Дидактико-методична кластерна архітектура проєкту відрізняється від класичних задачних комплексів каскадного (лінійного) типу, задачних «ланцюжків» тощо та, вважаємо, доповнює їх [6]. Задачі-моделі [2, с. 9–12] різнопланової тематичної спрямованості в розглядуваних випадках об'єднуються неочевидними внутрішніми «потребами» в здійсненні граничних переходів у різних математичних обставинах, а мотиваційний, змістовий та дійовий компоненти розгортаються за незвичним та непередбачуваним для вчителів (і для учнів із підвищеними освітніми потребами в галузі математики) евристичним сценарієм, що передбачає також володіння додатковими теоретичними знаннями, технічними прийомами різного рівня складності.

Задача 1 (Всеукраїнська олімпіада, 1981 р.). Нехай a_1, a_2, ... a_n – такі дійсні числа, що для всіх $x \in \left(-\frac{\pi}{4};\frac{\pi}{4}\right)$ має місце нерівність $\left|a_1\sin x + a_2\sin 2x + \ldots + a_n\sin nx\right| \le \left|\sin x\right|$. Доведіть, що $\left|a_1 + 2a_2 + \ldots + na_n\right| \le 1$.

Розв'язання. Для всіх $x \in \left(-\frac{\pi}{4};\frac{\pi}{4}\right)\setminus\{0\}$ маємо, що

$$\left|a_1\frac{\sin x}{\sin x} + a_2\frac{\sin 2x}{\sin x} + \ldots + a_n\frac{\sin nx}{\sin x}\right| \le 1. \tag{1.1}$$

З теореми про *першу визначну границю* ($\sin t \sim t, t \to 0$) випливає, що $\lim\limits_{x\to 0}\frac{\sin\alpha x}{\sin\beta x} = \frac{\alpha}{\beta}$, $\alpha \ne 0$, $\beta \ne 0$. У нерівності (1.1) перейдемо до границі при $x \to 0$ і отримаємо потрібний результат.

Задача 2. Доведіть, що для довільних дійсних додатних чисел a, b, і c виконується нерівність

$$\frac{a}{a+b} + \frac{b}{b+c} + \frac{c}{c+a} < 2. \tag{2.1}$$

Чи можна константу 2 у правій частині цієї нерівності замінити меншим числом?

Розв'язання. Позначимо $F(a,b,c) = \frac{a}{a+b} + \frac{b}{b+c} + \frac{c}{c+a}$. Тоді

$$F(a,b,c) - 2 = -\frac{a^2c + ab^2 + bc^2 + abc}{(a+b)(a+c)(b+c)} < 0.$$

Точність оцінки – тобто неможливість зменшити константу в правій частині нерівності (2.1) – зручно обґрунтувати за допомогою такого граничного переходу (для фіксованого значення $a = a_0 > 0$): $F(a_0,b,c) \to 2$, $b = \frac{1}{c} \to 0$, $c \to +\infty$.

Зауваження. Ми встановили також, що

$$\sup\left\{F(a,b,c): a>0, b>0, c>0\right\}=2.$$

Задача 3 (Відкрита олімпіада Рішельєвського ліцею, 1995 р.). Дано натуральне число $n>2$. Доведіть, що для будь-яких додатних дійсних чисел $a_1, a_2, \ldots a_n$ виконується нерівність

$$\frac{a_1-a_2}{a_1+a_2}+\frac{a_2-a_3}{a_2+a_3}+\ldots+\frac{a_{n-1}-a_n}{a_{n-1}+a_n}+\frac{a_n-a_1}{a_n+a_1}<n-2. \tag{3.1}$$

Чи можливо зменшити константу $n-2$?

Розв'язання. Нерівність (3.1) для подальшого її доведення методом математичної індукції можна записати в рівносильному вигляді $\sum_{k=1}^{n}\frac{1}{b_k+1}>1$ для таких додатних чисел $b_1, b_2, \ldots b_n$, що $b_1\cdot b_2\cdot\ldots\cdot b_n=1$. Якщо взяти $a_k=\left(n+1-k\right)^{\lambda}$, $1\le k\le n$, то за умови $\lambda\to+\infty$ ліва частина нерівності (3.1) прямуватиме до $n-2$. Відтак, зменшити константу $n-2$ неможливо.

Задача 4 (Відкрита олімпіада Рішельєвського ліцею, 2003 р.). Дано натуральне число m. Відомо, що функція $f:\mathbb{R}\to\mathbb{R}$ має похідну в кожній точці числової прямої, причому для всіх $x\in\mathbb{R}$ і для будь-якого $n\in\mathbb{N}$ справджується нерівність $f'(x)\le f'\left(x+\frac{m}{n}\right)$. Доведіть, що функція $\varphi(x)=f'(x)$ є неспадною на всій числовій прямій, тобто $f'(a)\le f'(b)$, якщо $a<b$.

Розв'язання. Нехай $F_n(x)=\frac{n}{m}\left(f\left(x+\frac{m}{n}\right)-f(x)\right)$, $n\in\mathbb{N}$. Тоді $F_n'(x)\frac{n}{m}\left(f'\left(x\quad\frac{m}{n}\right)\quad f'(x)\right)$, $F_n'(x)\ge 0$, $x\in\mathbb{R}$. Звідси $F_n(a)\le F_n(b)$ для $a<b$, тобто

$$\frac{f\left(a+\frac{m}{n}\right)-f(a)}{\frac{m}{n}}\le\frac{f\left(b+\frac{m}{n}\right)-f(b)}{\frac{m}{n}}.$$

Перейдемо в останній нерівності до границі при $n\to\infty$ і з урахуванням означення похідної функції в точці отримаємо, що $f'(a)\le f'(b)$.

Зауваження. Розібрана задача має вагоме теоретичне значення для опанування учнями класів математичного профілю строгого означення похідної.

Наступна відома задача використовує не лише прийоми роботи із середніми величинами, але й *розбіжність* гармонічного ряду $\sum_{k=1}^{\infty}\frac{1}{k}$, тобто те, що $\sum_{k=1}^{n}\frac{1}{k}\to+\infty$, $n\to\infty$ (цей факт досить часто обговорюється на факультативних, гурткових заняттях, на уроках у класах математичного профілю тощо).

Задача 5 (L. Kurlyandchik & A. Merkuriev, 1986). Знайдіть найменше можливе число μ таке, що для кожного натурального $n\ge 2$ нерівність $\sum_{k=1}^{n}k\left(\sum_{i=1}^{k}a_i\right)^{-1}<\mu\sum_{k=1}^{n}a_k^{-1}$ має місце для будь-якого набору додатних дійсних чисел $a_1, a_2, \ldots a_n$.

Розв'язання. Позначимо $m=\frac{k(k+1)}{2}$. За нерівністю між середнім арифметичним і середнім геометричним маємо:

$$\frac{m^2}{a_1+\left(\frac{a_2}{2}+\frac{a_2}{2}\right)+\ldots+\left(\underbrace{\frac{a_k}{k}+\ldots+\frac{a_k}{k}}_{k\ разів}\right)}\le\frac{1}{a_1}+\left(\frac{2}{a_2}+\frac{2}{a_2}\right)+\ldots+\left(\underbrace{\frac{k}{a_k}+\ldots+\frac{k}{a_k}}_{k\ разів}\right),$$

$$\frac{k}{a_1+a_2+\ldots+a_k}\le\frac{4}{k(k+1)^2}\left(\frac{1}{a_1}+\frac{2^2}{a_2}+\ldots+\frac{k^2}{a_k}\right).$$

Відтак,

$$\sum_{k=1}^{n}k\left(\sum_{i=1}^{k}a_i\right)^{-1}\le\sum_{k=1}^{n}4k^2\left(\sum_{j=k}^{n}\frac{1}{j(j+1)^2}\right)a_k^{-1}<\sum_{k=1}^{n}2k^2\left(\sum_{j=k}^{n}\left(\frac{1}{j^2}-\frac{1}{(j+1)^2}\right)\right)a_k^{-1}=$$

$$= \sum_{k=1}^{n} 2k^2 \left(\frac{1}{k^2} - \frac{1}{(n+1)^2} \right) a_k^{-1} = \sum_{k=1}^{n} \left(2 - \frac{2k^2}{(n+1)^2} \right) a_k^{-1} < 2 \sum_{k=1}^{n} a_k^{-1}.$$

Ми довели, що всі $\mu \geq 2$ мають потрібну властивість.

Нехай тепер $\mu < 2$. Візьмемо $a_k = k$, $1 \leq k \leq n$. Тоді $\sum_{k=1}^{n} k \left(\sum_{i=1}^{k} a_i \right)^{-1} - \mu \sum_{k=1}^{n} a_k^{-1} = \sum_{k=1}^{n} \frac{2}{k+1} - \mu \sum_{k=1}^{n} \frac{1}{k} =$ $= (2-\mu) \sum_{k=2}^{n} \frac{1}{k} + \frac{2}{n+1} - \mu \to +\infty$, $n \to \infty$, і ця різниця, починаючи з деякого n, буде набувати додатних значень.

Отже, жодне $\mu < 2$ умову не задовольняє, і шуканим найменшим значенням константи μ є саме $\mu = 2$.

Певні типи олімпіадних задач про цілу й дробову частину також можна класифікувати як задачі, пов'язані з нерівностями (оскільки ціла частина $[a]$ дійсного числа a фактично визначається через нерівності: ціле число m називається цілою частиною числа a, якщо $m \leq a < m+1$).

Задача 6 (Всеукраїнська олімпіада, 1998 р.). Дано такі **нерівні** дійсні числа $x \geq 1$ та $y \geq 1$, що для кожного $n \in \mathbb{N}$ виконується рівність $\left[\frac{x}{y} \right] = \frac{[nx]}{[ny]}$. Доведіть, що числа x і y є натуральними і при цьому x ділиться без остачі на y.

Розв'язання. З умови задачі випливає (при $n = 1$), що $[x] = [y] \left[\frac{x}{y} \right]$, $[x] \vdots [y]$. Припустимо, що x – нецілe число, тобто $0 < \{x\} < 1$. Для деякого натурального n виконується рівність $\left[n\{x\} \right] = 1$, і тоді $\left[\frac{x}{y} \right] = \frac{[nx]}{[ny]} = \frac{\left[n[x] + n\{x\} \right]}{[ny]} = \frac{n[x]+1}{[ny]}$, $[ny] \cdot \left[\frac{x}{y} \right] = n[x]+1$, $[ny] \cdot \frac{[x]}{[y]} = n[x]+1$. Оскільки $[x] \vdots \frac{[x]}{[y]}$, то $1 \vdots \frac{[x]}{[y]}$, $[x] = [y]$, $\left[\frac{x}{y} \right] = 1$. Отже, $x \geq y$, $\{x\} \geq \{y\}$.

Якщо $\{x\} > \{y\}$, то існує таке натуральне число m, що $\left[m(\{x\} - \{y\}) \right] \geq 1$. Маємо:

$$1 = \frac{[mx]}{[my]} = \frac{m[x] + [m\{x\}]}{m[y] + [m\{y\}]} = \frac{m[x] + \left[m\{y\} + m(\{x\} - \{y\}) \right]}{m[y] + [m\{y\}]} \geq$$

$$\frac{m[x] + [m\{y\}] + \left[m(\{x\} - \{y\}) \right]}{m[y] + [m\{y\}]} > 1$$

(ми застосували відому властивість цілої частини числа: $[u+v] \geq [u] + [v]$ для всіх дійсних u і v). Отримана суперечність показує, що $\{x\} = \{y\}$. Але тоді, ураховуючи рівність $[x] = [y]$, дістаємо, що $x = y$, а це не відповідає умові задачі.

Відтак, число x є натуральним, і тепер доведемо, що й y є числом натуральним, тобто $y = [y]$. Для цього достатньо показати, що $\left[\frac{x}{y} \right] = \frac{x}{y}$, бо $\left[\frac{x}{y} \right] = \frac{[x]}{[y]}$. Позаяк $k\{y\} - 1 < \left[k\{y\} \right] \leq k\{y\}$, $\{y\} - \frac{1}{k} < \frac{\left[k\{y\} \right]}{k} \leq \{y\}$, $k \in \mathbb{N}$, то

$$\lim_{k \to \infty} \frac{\left[k\{y\} \right]}{k} = \{y\}. \tag{6.1}$$

Далі, $\left[\frac{x}{y} \right] = \frac{[kx]}{[ky]} = \frac{kx}{\left[k[y] + k\{y\} \right]} = \frac{kx}{k[y] + \left[k\{y\} \right]} = \frac{x}{[y] + \frac{\left[k\{y\} \right]}{k}}$ для всіх $k \in \mathbb{N}$, $\left[\frac{x}{y} \right] = \frac{x}{[y] + \{y\}} = \frac{x}{y}$ (ми скористались граничним співвідношенням (6.1)).

В олімпіадних задачах, пов'язаних з цілою частиною числа, часто використовується той факт, що для $x \geq 0$ та натуральних $p \geq 2$ має місце рівність $\left[\sqrt[p]{[x]} \right] = \left[\sqrt[p]{x} \right]$, яку ми застосуємо нижче. Насправді, позначивши $a = \left[\sqrt[p]{x} \right]$, матимемо: $a \leq \sqrt[p]{x} < a+1$, $a^p \leq x < (a+1)^p$, $a^p \leq [x] \leq x < (a+1)^p$, $a \leq \sqrt[p]{[x]} < a+1$, тобто $a = \left[\sqrt[p]{[x]} \right]$.

Поставимо задачу про «спрощення» виразу $\left[\sqrt{n} + \sqrt{n+1} \right]$, $n \in \mathbb{N}$ (якщо в умові задачі пропонується встановити вже готову рівність, якою ця чи подібні конструкції спрощуються, то, як правило,

зробити це неважко). Покажемо, як можна отримати *гіпотезу* щодо відповіді, яку, у свою чергу, буде легко обґрунтувати.

Будемо спрощувати вираз $\left[\left(\sqrt{n}+\sqrt{n+1}\right)^2\right]$ для натуральних n, що зводиться до знаходження (можна передбачати «лінійну» поведінку такої цілої частини; більш того, очікуваний результат тут буде практично очевидним). Доречно звернутись до знаходження асимптоти графіка функції $f(x)=2\sqrt{x^2+x}$ на $+\infty$:

$$\lim_{x\to+\infty}\frac{f(x)}{x}=2\cdot\lim_{x\to+\infty}\sqrt{1+\frac{1}{x}}=2,$$

$$\lim_{x\to+\infty}\left(f(x)-2x\right)=2\cdot\lim_{x\to+\infty}\frac{x}{\sqrt{x^2+x}+x}=2\cdot\lim_{x\to+\infty}\frac{1}{\sqrt{1+\frac{1}{x}}+1}=1.$$

Отже, пряма $y=2x+1$ буде шуканою похилою асимптотою, причому, зрозуміло, $f(x)<2x+1$, $x\geq 0$. Оскільки ми бачимо, що $\lim\limits_{n\to\infty}\left(2\sqrt{n^2+n}-(2n+1)\right)=0$, то існує таке натуральне число n_0, що для $n\geq n_0$

$$-1<2\sqrt{n^2+n}-(2n+1)<0,$$

$$2n<2\sqrt{n^2+n}<2n+1,$$

тобто для $n\geq n_0\left[2\sqrt{n^2+n}\right]=2n$. Позаяк нерівність $2n<2\sqrt{n^2+n}<2n+1$, як легко перевірити, виконується для всіх натуральних n (а не лише починаючи з деякого n_0), то прогнозований результат про виконання рівності для кожного $n\in\mathbb{N}$ ми отримали.

То ж $\left[\left(\sqrt{n}+\sqrt{n+1}\right)^2\right]=4n+1$, $n\in\mathbb{N}$, звідки $\sqrt{\left[\left(\sqrt{n}+\sqrt{n+1}\right)^2\right]}=\sqrt{4n+1}$, $\left[\sqrt{\left[\left(\sqrt{n}+\sqrt{n+1}\right)^2\right]}\right]=\left[\sqrt{4n+1}\right]$, $\left[\sqrt{\left(\sqrt{n}+\sqrt{n+1}\right)^2}\right]=\left[\sqrt{4n+1}\right]$, $\left[\sqrt{n}+\sqrt{n+1}\right]=\left[\sqrt{4n+1}\right]$.

До речі, оскільки $\left[\sqrt{4n+1}\right]=\left[\sqrt{4n+2}\right]$ (для $m=\left[\sqrt{4n+1}\right]$, ураховуючи, що число вигляду $4n+2$ не може бути точним квадратом, маємо: $m^2\leq 4n+1<(m+1)^2$, $m^2\leq 4n+1<4n+2<(m+1)^2$, $m<\sqrt{4n+2}<m+1$, $\left[\sqrt{4n+2}\right]=m$), то ми отримали розв'язання такої задачі.

Задача 7 (Всеукраїнська олімпіада, 1978 р.). Доведіть, що для всіх $n\in\mathbb{N}$ виконується рівність $\left[\sqrt{n}+\sqrt{n+1}\right]=\left[\sqrt{4n+2}\right]$.

Підкреслимо, що фактична відповідь, включена тут до формулювання умови, значно спрощує безпосереднє доведення, виключаючи з нього пошуковий складник (Вишенський В. А., Ганюшкін О. Г., Карташов М. В. та ін. Українські математичні олімпіади. К. : Вища школа, 1993. 415 с.).

Математичні та методичні аспекти описаного прийому обговорювались у [1; 4]. Зокрема, там містяться такі твердження, доведення яких у загальному вигляді повторюють наведені вище міркування.

Теорема. Нехай для цілих чисел k і b пряма $y=kx+b$ є асимптотою графіка функції f на $+\infty$ ($\lim\limits_{x\to+\infty}\left(f(x)-kx-b\right)=0$), причому існує таке число C, що для всіх $x\geq C$ $f(x)<kx+b$. Тоді знайдеться натуральне число M таке, що для будь-якого натурального $n\geq M$ виконується рівність $\left[f(n)\right]=kn+b-1$.

Теорема. Нехай для цілих чисел k і b пряма $y=kx+b$ є асимптотою графіка функції f на $+\infty$ ($\lim\limits_{x\to+\infty}\left(f(x)-kx-b\right)=0$), причому існує таке число C, що для всіх $x\geq C$ $f(x)\geq kx+b$. Тоді знайдеться натуральне число M таке, що для будь-якого натурального $n\geq M$ виконується рівність $\left[f(n)\right]=kn+b$.

Вважаємо, що опрацювання цієї низки теоретичних і задачних кейсів покращує організацію мисленнєвої діяльності в навчально-теоретичній і навчально-дослідницькій зоні математичного й предметно-методичного розвитку, сприяє перетворенню даних зон найближчого розвитку на зони актуального розвитку та утворенню нових інтелектуальних і фахових якостей суб'єктів пізнання та/або професійної діяльності [11].

Висновки. Запропонований стислий дидактико-методичний комплекс мотивуючих математичних сюжетів-індикаторів дозволяє на дослідницькому компоненті освітньої траєкторії здобувачів поглибленої математичної освіти задіяти основні типи граничних переходів, доступні для учнів старшої школи. Тим самим не лише досягається відчутний випереджальний ефект і розширюється ресурс евристичних компетентностей учнів з високим рівнем математичної підготовки, але й удосконалюється інструментарій моделювання й стимулювання пошукової активності працюючого вчителя та майбутнього вчителя – студента-математика закладу вищої педагогічної освіти.

Подальшого вивчення потребують наукові й методичні питання, які впливають на цільність і наскрізність програм поглибленого профільного вивчення математики в старшій школі, програм підвищення кваліфікації вчителів у закладах післядипломної освіти і зміст фахових модулів у вимірі генералізації знань учасників освітнього процесу.

Використана література:

1. Альт М. А. Про деякі асимптотично породжені цілочисельні тотожності. *Збірник «Кожній школі – наукове товариство»*. Одеса : ОблІУВ & ОблСЮТ, 1988. С. 27–28.
2. Бурда М. І., Васильєва Д. В., Волошена В. В., Глобін О. І. Навчання математики в старшій школі на профільному рівні : методичні рекомендації. *Інститут педагогіки НАПН України*, 2017. URL: https://undip.org.ua/library/navchannia-matematyky-v-starshiy-shkoli-na-profilnomu-rivni-metodychni-rekomendatsii
3. Задоріна О. М., Мітельман І. М., Папач О. І. Питання підготовки майбутніх учителів математики до інтеграції в систему післядипломної педагогічної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2022. Т. 111. № 3. С. 81–90. https://doi.org/10.37026/2520-6427-2022-111-3-81-90
4. Мітельман І. М. Методичні та практичні аспекти розв'язування деяких олімпіадних задач про цілу частину числа. *Наша школа.* 2000. № 2–3. С. 150–155.
5. Мітельман І. М. Синхронізація спеціалізованих компетентностей під час підготовки учнів до математичних олімпіад як науково-методична проблема. *Матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку»* (м. Одеса, 14 травня 2021 р.). С. 198–204.
6. Мітельман І. М. Розвиток предметно-галузевих компетентностей учителів математики в контексті формування згорнутих дидактичних структур. Професійна компетентність сучасного педагога: методологія, теорія, методика, практика : колект. моногр. *Одеська акад. неперервної освіти.* Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. С. 241–257.
7. Мітельман І. М. Особливості моделювання спеціалізованих методичних кейсів у контексті підвищення кваліфікації вчителів математики. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2021. Вип. 2. С. 137–149. https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2021.236672
8. Мітельман І. М. Дидактичні ресурси agile-стратегій підготовки вчителів до роботи з математично обдарованими учнями. *Наша школа: науково-практичні студії.* 2023. № 1 (1). С. 65–73. https://doi.org/10.61339/2786-6947.2023.1.286305
9. Мітельман І. М. Оцінювання деяких виразів з модулем числа під час розв'язування задач з параметрами в дидактичному контексті підвищення кваліфікації вчителів математики. *Академічні візії.* 2023. Вип. 20. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8096614
10. Мітельман І. М. Дидактико-методичні аспекти тригонометричної інтерпретації деяких типів алгебраїчних задач підвищеної складності. *Наша школа: науково-практичні студії.* 2024. № 3 (7). С. 24–39. https://doi.org/10.61339/2786-6947.2024.3(7).315923
11. Семенець С. П. Задачний підхід до формування навчально-математичної діяльності та розвитку математичних здібностей учнів. *Математика в рідній школі.* 2016. № 4. С. 14–18.
12. Швець В. О. Змістова лінія «Функції» шкільного курсу математики та особливості її вивчення в середній школі. *Дидактика математики: теорія, досвід, інновації.* 2024. № 2. С. 7–19. https://doi.org/10.31652/3041-2277-2024-2-7-19
13. Ярхо Т., Ємельянова Т., Легейда Д. Упровадження принципу генералізації знань у повторювальний курс елементарної математики в технічних закладах вищої освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 3. С. 440–450. https://doi.org/10.31494/2412-9208-2019-1-3
14. Andersson R., Bendix L. eXtreme teaching: A framework for continuous improvement. *Computer Science Education.* 2006. Issue16 (3). P. 175–184.

References:

1. Alt M. A. (1988). Pro deiaki asymptotychno porodzheni tsilochyselni totozhnosti [On some asymptotically generated integer-valued identities]. *Zbirnyk "Kozhnii shkoli – naukove tovarystvo".* Odesa : OblIUV & OblSIuT. S. 27–28 [in Ukrainian].
2. Burda M. I., Vasylieva D. V., Voloshena V. V., Hlobin O. I. (2017). Navchannia matematyky v starshii shkoli na profilnomu rivni [Teaching mathematics in high school at the profile level] : metodychni rekomendatsii *Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy.* URL: https://undip.org.ua/library/navchannia-matematyky-v-starshiy-shkoli-na-profilnomu-rivni-metodychni-rekomendatsii [in Ukrainian].
3. Zadorina O. M., Mitelman I. M., Papach O. I. (2022). Pytannia pidhotovky maibutnikh uchyteliv matematyky do intehratsii v systemu pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Issues of preparing future mathematics teachers for integration into postgraduate pedagogical education system]. *Nova pedahohichna dumka*. T. 111. № 3. S. 81–90. https://doi.org/10.37026/2520-6427-2022-111-3-81-90 [in Ukrainian].
4. Mitelman I. M. (2000). Metodychni ta praktychni aspekty rozviazuvannia deiakykh olimpiadnykh zadach pro tsilu chastynu chysla [Methodological and practical aspects of solving some olympiad-type problems about integer parts of a number]. *Nasha shkola.* № 2–3. S. 150–155 [in Ukrainian].
5. Mitelman I. M. (2021). Synkhronizatsiia spetsializovanykh kompetentnostei pid chas pidhotovky uchniv do matematychnykh olimpiad yak naukovo-metodychna problema [Synchronization of specialized competencies in the preparation of students for mathematical olympiads as a scientific and methodological problem]. *Materialy III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii "Pedahohichna nauka i osvita u suchasnomu vymiri: problemy i perspektyvy rozvytku"* (m. Odesa, 14 travnia 2021 r.). S. 198–204 [in Ukrainian].
6. Mitelman I. M. (2019). Rozvytok predmetno-haluzevykh kompetentnostei uchyteliv matematyky v konteksti formuvannia zghornutykh dydaktychnykh struktur [Development of subject-specific competencies of mathematics teachers in the context of the formation of convoluted didactic structures]. Profesiina kompetentnist suchasnoho pedahoha: metodolohiia, teoriia, metodyka, praktyka : kolekt. monohr. *Odeska akad. neperervnoi osvity*. Odesa : vydavets Bukaiev Vadym Viktorovych. S. 241–257 [in Ukrainian].
7. Mitelman I. M. (2021) Osoblyvosti modeliuvannia spetsializovanykh metodychnykh keisiv u konteksti pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv matematyky [Peculiarities of modelling of specialized methodical cases in the context of professional

development of mathematics teaches]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny.* Vyp. 2. S. 137–149. https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2021.236672 [in Ukrainian].
8. Mitelman I. M. (2023). Dydaktychni resursy agile-stratehii pidhotovky vchyteliv do roboty z matematychno obdarovanymy uchniamy [Didactic resources of agile strategies for preparing teachers to work with mathematically gifted students]. *Nasha shkola: naukovo-praktychni studii*. № 1 (1). S. 65–73. https://doi.org/10.61339/2786-6947.2023.1.286305 [in Ukrainian].
9. Mitelman I. M. (2023). Otsiniuvannia deiakykh vyraziv z modulem chysla pid chas rozviazuvannia zadach z parametramy v dydaktychnomu konteksti pidvyshchennia kvalifikatsii vchyteliv matematyky [Estimation of some expressions with absolute values in solving problems with parameters in the didactic context of mathematics teacher professional development]. *Akademichni vizii.* Vyp. 20. http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8096614 [in Ukrainian].
10. Mitelman I. M. (2024) Dydaktyko-metodychni aspekty tryhonometrychnoi interpretatsii deiakykh typiv alhebraichnykh zadach pidvyshchenoi skladnosti [Didactic and methodical aspects of trigonometric interpretation in some types of advanced algebraic problems]. *Nasha shkola: naukovo-praktychni studii.* № 3 (7). S. 24–39. https://doi.org/10.61339/2786-6947.2024.3(7).315923 [in Ukrainian].
11. Semenets S. P. (2016). Zadachnyi pidkhid do formuvannia navchalno-matematychnoi diialnosti ta rozvytku matematychnykh zdibnostei uchniv [A task approach to formation of educational mathematical activity and the development of mathematical abilities of students]. *Matematyka v ridnii shkoli*. № 4. S. 14–18 [in Ukrainian].
12. Shvets V. O. (2024). Zmistova liniia “Funktsii” shkilnoho kursu matematyky ta osoblyvosti yii vyvchennia v serednii shkoli [Content line “Functions” of the school mathematics course and the peculiarities of its study in secondary school]. *Dydaktyka matematyky: teoriia, dosvid, innovatsii.* № 2. S. 7–19. https://doi.org/10.31652/3041-2277-2024-2-7-19 [in Ukrainian].
13. Yarkho T., Yemelianova T., Leheida D. (2019). Uprovadzhennia pryntsypu heneralizatsii znan u povtoriuvalnyi kurs elementarnoi matematyky v tekhnichnykh zakladakh vyshchoi osvity [The introduction of the principle of generalization of knowledge to the repetitive course of elementary mathematics at technical higher educational establishments]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. *Seriia: Pedahohichni nauky.* Vyp. 3. S. 440–450. https://doi.org/10.31494/2412-9208-2019-1-3 [in Ukrainian].
14. Andersson R., Bendix L. (2006). eXtreme teaching: A framework for continuous improvement. *Computer Science Education*. Issue16 (3). P. 175–184

I. Mitelman. Development of functional competence and passage to the limit as an investigative element in the olympiad-type inequalities.

The article continues a study of didactic and methodological approaches to problem-heuristic teaching of proving inequalities of high-level mathematical competitions. The effectiveness of such work with mathematically gifted students, participants of intellectual competitions in the context of academic profiling based on advanced study of mathematics in high school is determined by the crosscutting and integrity of the process of knowledge generalisation. It is about concentrating educational resources around key theoretical sections and a system of teaching complicated and olympiad tasks in accordance with the developmental continuity strategies.

Positive results significantly depend on the coordinated integration of subject and didactic connections at the level of content areas of mathematics education and the actualisation of methodologically relevant ideas in the practice of professional development of mathematics teachers. At the same time, in the high school, the “Functions” content line is fully explored, which is of key importance for interpreting inequalities from the position of the properties of functions. In the context of this content line, students also form primary understanding of passage to the limit as an element of functional competence.

However, the actual state of teaching this material reveals a didactic and methodological problem: passage to the limit as a base category of the elements of analysis is often not used in solving non-standard problems whose conditions do not directly imply it.

The purpose of the article is to model a subject-methodical case that combines a system of diverse tasks in which the proving of olympiad-type inequalities is accompanied by investigation elements. These tasks, in turn, require the implementation of passage to the limit in the study and motivate students to master the corresponding topics at a more serious level.

The proposed results contribute to the improvement of specialised mathematical competencies by synchronising the areas of immediate mathematical development of students and teachers, as well as the relevant areas of the subject-methodological segment of the teacher’s professional competence. This development of functional competence acquires the features of a well-established productive educational result and promotes the attractiveness of institutional in-service training programmes for modern mathematics teachers.

Key words: *mathematics teaching methodology, professional teacher development, profiling of high school, knowledge generalisation, content lines of high school mathematics course, mathematical and subject-methodological competence, olympiad-type problems, proving inequalities, limits of functions and sequences.*

UDK 531(075)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.16

Orucov V., Calilova Kh.

CLIMATE CHANGE MITIGATION STRATEGIES AND THEIR INTEGRATION INTO THE EDUCATIONAL PROCESS

Environmental problems have significantly intensified due to industrial growth and the expansion of human activities, resulting in widespread ecological degradation. Physics, as a core natural science, has contributed both positively and negatively through technologies used in energy production and industrial processes. While physics education currently includes some environmental topics, there remains a critical need to better integrate ecological knowledge across disciplines, particularly in physics curricula. This integration is essential because physics underpins key environmental processes and technologies, such as climate modeling, renewable energy systems, and innovations like carbon capture. Physics helps explain fundamental biosphere elements including the Sun, atmosphere, water, and soil, and provides understanding of critical concepts such as temperature, electromagnetic radiation, diffusion, and radioactive emissions. These concepts are vital to comprehending environmental pollution and climate change. At COP29, discussions emphasized renewable energy development and climate change mitigation, highlighting physics' role in improving energy efficiency and understanding atmospheric dynamics. Climate models based on physical laws enable predictions that inform policy and technology development.

Global environmental challenges fall into two major categories: events causing global warming and those causing widespread pollution. In Azerbaijan, environmental education is legally mandated to be continuous, comprehensive, and accessible, starting from preschool through higher education. This reflects a commitment to raising environmental awareness and training qualified specialists. To address climate change effectively, education must not only provide scientific knowledge but also cultivate ethical and social responsibility. Integrating global environmental issues into curricula fosters students' problem-solving skills and responsibility toward nature. Physics educators play a crucial role by exemplifying environmental care and promoting sustainable practices. Overall, enhancing environmental education in physics is vital for developing conscious citizens who can contribute to solving global ecological problems.

Key words: *Environmental problems, climate change, physics education, renewable energy sources, environmental pollution, climate modeling, sustainable development, environmental awareness, carbon emissions.*

(статтю подано мовою оригіналу)

One of the oldest myths in human history is the story of Adam and Eve. Although there is no single authoritative version, numerous religious sources, legends, and folk tales converge on a central idea: God molded Adam from diverse earthly soils and clay, breathed life and spirit into him. While Adam slept, Eve was formed from his rib. They lived joyfully in the Garden of Eden, abundant and happy. God frequently visited them and permitted them to eat from every tree-except one: the tree of the knowledge of good and evil. They disobeyed this prohibition, coveting the forbidden fruit, and succumbed to sin. As a result, they were exiled from Eden to our world, denied angelic status, and condemned to mortality. The fruit of that tree symbolized God's inviolability of his creatures-the sacredness of nature and its elements-and served as a reminder of preservation and respect.

The myths of Adam and Eve thus became divine references-markers of permission and prohibition-for human interaction with nature. Over time, these moral guidelines evolved into fundamental doctrines, beliefs, and exemplars that promoted respect for nature. Since ancient times, it was understood that nature and human life were interconnected. Ignorant of natural phenomena's causes, people feared them and attributed these forces to divine powers or gods. They believed that those who violated nature would be punished by these gods. This belief led to the proliferation of deities-Ancient Egypt alone had over 200 gods. These ideas helped persuade people of nature's sacredness and inviolability.

In pre-Christian Ancient Greece, scholars also revered Earth and its nature. Thales of Miletus (c. 625–547 BC), founder of the early Greek scientific school, expressed in hymn-like verses: "From everything, God is ancient, uncreated; From everything, the world is fair, fashioned by God." [4].

This idea was widely revered and propagated among contemporaries. In the same era, the philosopher-mathematician Pythagoras of Samos (c. 570–490 BC), founder of a mystical school that maintained secret teachings, believed the Earth was "alive, intelligent, and spherical."[4] He viewed the world as a sentient being-feeling harm done to it-and said in his essay "On Nature": "I swear by the air I breathe, I swear by the water I drink…" [4].

From its earliest origins, the Quran-Islam's holy book-devotes significant attention to the story of Adam and Eve, including the prohibition concerning the tree of knowledge, to symbolize harmony between humanity and nature. The acceptance of Islam starts with the rejection of taghut (an Arabic term meaning "transgression" or "tyranny") and the embrace of faith. As stated: "There is no compulsion in religion. The right path is distinct from error. So whoever disavows taghut and believes in Allah has certainly grasped the firmest handhold…"[7].

These permissions and prohibitions rooted in divine command deeply shaped human worldviews, fostered respect for nature, and provided a basis for societal and economic structures, religious traditions, and scientific endeavors. People began addressing nature as "Mother Nature" to express affection and gratitude-and now humanity acknowledges that it owes its existence to her.

With the advent of the Industrial Revolution in the 18th century, the wounds inflicted on nature became more visible and widespread. The drive to expand industry came at the cost of environmental degradation. Humanity's domination over nature gradually altered the Earth's fabric, accelerated by scientific and technological progress.

In regions rich with natural resources, people settled, professions emerged, and societies developed decisively. As populations increased, so did demand – expanding from local to global reach. These changes prompted long-term, often irreversible damage to Earth, triggering dangerous processes threatening life itself.

Alongside the many achievements attained through scientific and technological progress, there have also been significant damages inflicted upon nature and society due to shortcomings and overlooked aspects in the application of certain technologies. Over the past two centuries, the scope of such harm, which has now become a source of fear and a threat to the survival of both humanity and all living organisms, has expanded and taken on a global character.

A process has already begun whereby the large-scale and relentless ecological genocide perpetrated by the world's developed nations has left the environment facing increasingly global existential threats. Despite various efforts and measures, these remain insufficient – nature and humanity are sounding the alarm. As Professor Salahaddin Khalilov, Doctor of Philosophy and Corresponding Member of the Azerbaijan National Academy of Sciences, states: "As we reflect on the fate of humanity and global problems, the inadequacy of science is becoming ever more apparent. Humanity is beginning to realize that self-understanding through science alone is not sufficient. The path to self-restoration lies not only through rational comprehension, but also through emotional awareness and the re-establishment of humanistic foundations. A new philosophy is emerging at the intersection of emotion and rationality. Whoever joins this process in time and contributes to the development of future-defining ideas–the future belongs to them." [8, p. 67].

Since the early 20th century, renowned scientists around the world, recognizing the devastating potential of global threats, have been raising their voices. A core issue identified is the marginalization of the humanities:

"The marginalization of the humanities is often attributed to their inability to maintain relevance compared to the prominence of natural sciences and technology." [10].

A shared global understanding and spirit of international cooperation has begun to emerge in response to these challenges. Scholars increasingly believe that all scientific research and emerging fields of production must be socially oriented and dedicated to the protection of both humanity and the environment. This critical idea is emphasized by renowned American educational theorist Howard Gardner, who asserts: "The mission of the new millennium is to discover how intelligence and ethics can work together to create a desirable world for humanity." [5].

In this context, prominent scientists who are fully aware of the dangers posed by global problems advocate for a coordinated, purposeful, and consistent policy among all developed nations. They view the restoration and preservation of a natural and harmonious balance between society and nature as the most viable solution. In this regard, the thoughts of the late British theoretical physicist Stephen Hawking are particularly compelling: "We live in a strange and wonderful universe. It takes great imagination to grasp its age, size, power, and beauty. In this vast cosmos, the place we humans occupy may seem small and insignificant. Yet, we strive to fully understand it and learn how to live in harmony with it." [6].

Today, numerous countries around the world are conducting extensive research aimed at finding solutions to global problems. Various classifications of these global issues have emerged in the scientific community, including: environmental crises, wars (especially nuclear conflict), underdevelopment of Third World countries, demographic challenges, terrorism, and the depletion of natural resources. Among these, the most widespread – and most interconnected with other global challenges – are environmental problems, and within these, the most pressing is climate change.

On June 4–20, 1992, during the United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) held in Rio de Janeiro, Brazil, 154 countries signed the United Nations Framework Convention on Climate Change (UNFCCC) – an international treaty aiming not only to stabilize greenhouse gas concentrations in the atmosphere, but also to strengthen the global response to the "dangerous interference of human activities with the climate system."

In March 1995, the first Conference of the Parties (COP1) to the UNFCCC was held in Berlin, Germany, to establish binding decisions under the Convention. Initially headquartered in Geneva, Switzerland, the UNFCCC Secretariat was relocated to Bonn, Germany, in 1996.

In 1997, the Kyoto Protocol was signed under the framework of the UNFCCC as the first legally binding agreement, targeting the period from 2005 to 2020. Later, in 2016, the Paris Agreement entered into force, effectively replacing the Kyoto Protocol. The central goal of the Paris Agreement is to limit global warming to well below 2°C, with efforts to keep it below 1.5°C compared to pre-industrial levels. To stay below this 1.5°C threshold, global carbon emissions must be reduced by approximately 50% by 2030 and reach net-zero by the mid-21st century.

The Conference of the Parties (COP), the supreme decision-making body of the Convention, convenes annually to evaluate progress in the fight against climate change and to oversee the implementation of adopted decisions and recommendations. From November 11 to 24, 2024, COP29 was held in Baku, with participation from over 80,000–100,000 delegates representing more than 190 countries. By decree of the President of the Republic of Azerbaijan, Ilham Aliyev, the year 2024 was declared the "Year of Solidarity for a Green World" in Azerbaijan.

One of the most effective solutions to combat climate change is the development of renewable energy sources. Azerbaijan is among the countries with significant renewable energy potential. The technical potential of renewable energy sources in the country amounts to 135 GW onshore and 157 GW offshore. The economic potential is

estimated at 27 GW, including 3,000 MW of wind energy, 23,000 MW of solar energy, and 380 MW of bioenergy. The potential of the country's mountain rivers is also assessed at approximately 520 MW.

For many years, Azerbaijan has prioritized the development of a green energy economy, and numerous strategic measures continue to be implemented in this direction. One of the main targets is to reduce greenhouse gas emissions by 35% by 2030 and 40% by 2050, compared to 1990 levels.

The strategic foundation for renewable energy policy was laid with the decree of President Ilham Aliyev dated February 2, 2021, approving the "Azerbaijan 2030: National Priorities for Socio-Economic Development." One of the five National Priorities outlined in this document explicitly addresses the goal of a "clean environment" and "green growth." More importantly, President Ilham Aliyev declared the liberated territories of Azerbaijan as a Green Energy Zone, with a dedicated Action Plan for 2022–2026. The main goal is to transform these territories into a "net-zero emission" zone by 2050 [2].

In today's world, climate change remains the most pressing environmental concern causing growing anxiety in both nature and society. For instance, the study titled *"Satellite-Based Analysis of Extreme Land Surface Temperatures"* reports that land surface temperatures in the Lut Desert reached as high as 80.8 °C, confirming it as the hottest area on Earth [9].

Similarly, according to the European Copernicus Climate Change Service, July 21, 2024, was recorded as the hottest day ever globally, with a mean surface air temperature of 17.09 °C, exceeding the previous record by 0.01 °C. [3] Prior to that, experts from the same service reported that April 2024 marked the 11th consecutive record-breaking month in terms of global temperature increases. Data from Copernicus indicates that April temperatures were 1.58 °C above historical global averages, and over the past 12 months, global temperatures were 1.61 °C higher than pre-industrial levels, surpassing the critical 1.5°C threshold.

Throughout history, humans have harbored feelings of love and compassion toward nature. Recognizing the direct impact of environmental degradation on human health, people have begun taking the issue of ecological protection seriously. Growing public concern has led to the formation of numerous environmental societies, global and intergovernmental organizations, and state institutions. Today, many countries have established official governmental bodies for environmental protection, including the Ministry of Ecology and Natural Resources in Azerbaijan.

According to a decree signed by President Ilham Aliyev on May 16, 2007, May 23 is celebrated annually in Azerbaijan as a professional holiday for ecologists, public figures, and environmental activists. Additionally, June 5 is observed as World Environment Day.

Various climate action strategies have now taken shape around the globe. These strategies are multifaceted and implemented at international, national, regional, and local levels. As noted by multiple scientific sources, climate-related strategies generally fall into the following major categories:

1. Reduction of Carbon Intensity and Emissions. Reducing carbon intensity primarily involves using clean energy sources such as solar, wind, hydro, biomass, and geothermal energy. The most critical element in this effort is the reduction of dependence on fossil fuels. Due to their high energy density, fossil fuels are widely used in energy production, but their combustion results in the emission of large amounts of greenhouse gases, primarily carbon dioxide (CO_2) and methane (CH_4) – both major contributors to climate change.

2. The most commonly used fossil fuels include coal, oil, and natural gas. These are used to power engines and machinery, provide heating, generate electricity, and are integral in industrial processes, chemical manufacturing, and the production of synthetic fuels. As a result, debates surrounding the phasing out of fossil fuels remain highly relevant. The development of alternative energy sources is considered a central issue in the modern energy management agenda.

3. At the same time, there's a growing need to implement economic instruments to reduce carbon emissions, such as the introduction of carbon taxes, cap-and-trade systems, and the alignment of industrial processes with environmental standards, including eco-compatible production models.

4. Conservation of Natural Resources. Preventing deforestation, restoring degraded forests, establishing new forest belts, and expanding forested areas are crucial steps. Measures should also be taken to combat soil salinization. Protecting water sources, preventing their misuse and wasteful consumption, and improving the efficient and targeted management of water resources are equally important.

5. Ensuring Adaptation to Climate Change. This includes the development of relevant policies and legal frameworks to enable adaptation to the consequences of climate change. Strengthening climate adaptation strategies and infrastructures is essential, along with enhancing preparedness and early warning systems for natural disasters, and modernizing natural disaster management mechanisms. In this context, it is necessary to develop national and regional development plans that reflect robust climate strategies and to implement environmental legislation aimed at protecting ecosystems.

6. Fostering International Cooperation. The formation of global cooperation mechanisms around international climate agreements such as the Kyoto Protocol, the Paris Agreement, and others should align with the interests of both individual states and international organizations. Increasing financial and technological support for developing countries to combat climate change is a key component of this cooperative effort.

7. Strengthening Education and Awareness. Public information campaigns and awareness-raising initiatives about climate change must be intensified. Climate-related educational programs should be integrated and studied

across all levels of education – general education, vocational and technical training, secondary and higher education, as well as in scientific institutions.

In the emergence of environmental problems and the multifaceted development of industry – along with the expansion of their geographic scope – the influence and support of natural sciences have played a significant role. Among them, physics has contributed notably through technologies applied in atomic, thermal, and hydroelectric power plants, factories, and various pollutant industries. Many of these technologies have accelerated the process of ecological degradation. Therefore, incorporating environmental knowledge across disciplines, particularly within the teaching of physics, is of great importance.

Although environmental topics have been somewhat incorporated into the school-level physics curriculum, achieving a truly impactful integration of ecological knowledge in physics education remains a key challenge. Especially in recent decades, physics has evolved significantly, branching into multiple areas and integrating deeply with other fields of science. Due to these characteristics, physics serves as an interdisciplinary engine of innovation, particularly in the field of environmental science.

The environmental knowledge taught within physics education is primarily related to the fundamental elements of the biosphere: the Sun, the Earth's atmosphere, water, and soil. Thus, disruptions in physical parameters that characterize different environments can be understood both as signs of pollution and climate change, and vice versa. In this context, it is essential to recall several physics-related concepts that are crucial to understanding nature: temperature, electromagnetic fields, electromagnetic radiation, density, humidity, diffusion, electric fields, sound, radioactive substances and their emissions, and so on.

At COP29, key topics of discussion included the development and application of renewable energy technologies and strategies to combat climate change. The science of physics is directly related to renewable energy sources, principles of energy systems, energy production, storage, usage, atmospheric sciences, and climate modeling. Through scientific research in the field of physics, it is possible to enhance the efficiency of these technologies and ensure their wider implementation:

– The physics of atmospheric gases, water vapor, and other components is critical to understanding the dynamics of the climate system. Climate models are built on the basis of physical processes. For example, by studying the heat-retention properties of carbon dioxide in the atmosphere, it becomes possible to make well-founded conclusions about the causes of global warming.

– Physicists develop complex mathematical models to predict climate changes. These models help analyze shifts in the atmosphere, sea level rise, and weather patterns. The results obtained from such modeling are typically used by governments in shaping their climate policies and strategic planning.

– The data generated from these models are also invaluable in the development of new technologies and materials essential to climate mitigation. For instance, energy storage systems, more efficient batteries, insulation materials, and carbon capture technologies all rely on fundamental physical laws and principles.

– The use of renewable energy sources, such as solar and wind energy, is of critical importance in reducing carbon emissions. The science of physics, with its underlying laws and principles, plays an indispensable role in improving the efficiency of such energy systems and enhancing the overall effectiveness of renewable energy production.

The scope of environmental knowledge and ecological education that is considered relevant to be taught within physics education should be redefined. A systematic approach must be applied to fully comprehend the biosphere, and the human factor and its role must be properly identified. From this perspective, global environmental issues in scientific literature are typically categorized into two main directions:

1. Events that lead to global warming, including ozone layer depletion, the warming of the world's oceans, thermonuclear warfare, and so on.
2. Events that cause global pollution, such as air and water pollution, the depletion or extinction of soil minerals, deforestation, desertification, and others.

Article 68 of Chapter X. I. of the Law of the Republic of Azerbaijan “On Environmental Protection and Use of Natural Resources” is devoted to the universality, complexity, and continuity of environmental education and awareness [1]. According to this article, in order to raise the environmental culture of society and prepare qualified specialists, the law mandates the creation of a continuous, comprehensive, and accessible system of environmental education and upbringing – starting from preschool and extending through general education, vocational training, and higher education institutions. The law also emphasizes that environmental awareness is an integral part of sustainable development, supporting scientific research, teacher training, and continuing education in this field.

Against this background, the integration of global environmental issues, particularly those related to climate change, into the curricula of general and higher education institutions is of high relevance. Therefore, it is appropriate to propose the following science-based recommendations for incorporating climate change topics into the education process:

– Timely informing young people about global problems encourages them to grow into more conscious and responsible citizens. In such a purpose-driven educational process, students not only gain knowledge about these issues but also develop practical skills and a sense of responsibility to address them.

– Issues such as climate change, social injustice, and inequality should be examined not only from a scientific perspective but also through the lens of ethical and social values. Such analysis helps learners distinguish the moral and social dimensions of these problems, ultimately encouraging more responsible behavior.

– The inclusion of global challenges – especially those related to climate change – into school and university curricula, and their reflection in textbooks, fosters a problem-solving mindset in students aimed at tackling these critical issues.

– Research into global problems is invariably based on scientific and technological knowledge. Successful results achieved in science clearly demonstrate to students the relevance and importance of science and technology, reinforcing their interest and commitment to these fields. To fulfill these educational objectives, it is important to strengthen cooperation across all educational institutions.

In the context of physics education, several key aspects should be emphasized to effectively foster ecological awareness and education:

– Ensuring that environmental content is grounded in scientific principles;

– Providing learners not only with nature-related knowledge but also keeping their environmental literacy aligned with modern trends;

– Focusing on the cultivation of responsible resource use and sustainable practices within environmental education;

– Promoting technical thinking skills in the environmental education process;

– Highlighting human error in industrial processes as a primary driver of environmental degradation;

– Emphasizing the importance of cultivating love and care for nature, with a particular focus on the teacher's personal example – especially the role of physics educators – serving as a powerful model for students.

Bibliography:

1. Azərbaycan Respublikası. *Təbiəti mühafizə və təbiətdən istifadə haqqında: Azərbaycan Respublikasının Qanunu* № 79, 25 fevral 1992-ci il E-qanun.az hüquqi məlumat portalı. URL: https://e-qanun.az/framework/6900
2. Azərbaycan Respublikası Prezidentinin Sərəncamı. "Azərbaycan 2030: *Sosial-iqtisadi inkişafın Milli Prioritetləri*" : 2 fevral 2021-ci il. E-qanun.az hüquqi məlumat portalı. URL: https://e-qanun.az/framework/46875
3. Copernicus Climate Change Service. *Earth's hottest June – and the hottest day ever recorded* 2024, iyul. URL: https://climate.copernicus.eu/earths-hottest-june-and-hottest-day-ever-recorded
4. Diogenes Laërtius. *Lives and Opinions of Eminent Philosophers*. Book VIII. / Transl. C. D. Yonge Laërtius c. 230 AD.
5. Gardner H. Intelligence Reframed: *Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York : Basic Books, 1999. 304 p.
6. Hawking S., Mlodinow L. *Zamanın daha qısa tarixi*. – Bakı: Parlaq İmzalar Nəşriyyatı, 2016. 256 s.
7. Qurani-Kərim. *Bəqərə surəsi*, ayə 256.
8. Xəlilov S. *Fəlsəfə və ədəbiyyat*. – Bakı: "Zərdabi Nəşr" MMC, 2023. 592 s.
9. NASA Earth Observatory. *Satellite-Based Analysis of Extreme Land Surface Temperatures*. 2021.
10. *The Humanities in the 21st Century: Perspectives from the Arab World and Germany.* Dossiers, Forum Transregionale Studien, 2/2022. 246 p.

References:

1. Azərbaycan Respublikası (1992). *Təbiəti mühafizə və təbiətdən istifadə haqqında: Azərbaycan Respublikasının Qanunu* № 79, 25 fevral 1992-ci il [Law on Environmental Protection and Use of Natural Resources]. Bakı, rəsmi nəşr. URL: https://e-qanun.az/framework/6900 [in Azerbaijani].
2. Azərbaycan Respublikası Prezidentinin Sərəncamı (2021). "Azərbaycan 2030: *Sosial-iqtisadi inkişafın Milli Prioritetləri*" [Azerbaijan 2030: National Priorities for Socio-Economic Development]. Bakı, rəsmi nəşr. URL: https://e-qanun.az/framework/46875 [in Azerbaijani].
3. Copernicus Climate Change Service (2024). *Earth's hottest June – and the hottest day ever recorded*. URL: https://climate.copernicus.eu/earths-hottest-june-and-hottest-day-ever-recorded
4. Diogenes Laërtius (c. 230 AD). *Lives and Opinions of Eminent Philosophers*, Book VIII / Transl. C. D. Yonge Laërtius.
5. Gardner H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York, Basic Books. 304 p.
6. Hawking S., Mlodinow L. (2016). *Zamanın daha qısa tarixi* [A Briefer History of Time]. Bakı, Parlaq İmzalar Nəşriyyatı [in Azerbaijani].
7. Qurani-Kərim (n.d.). *Bəqərə surəsi*, ayə 256 [Quran, Surah Al-Baqarah, Ayah 256]. [in Arabic].
8. Xəlilov S. (2023). *Fəlsəfə və ədəbiyyat* [Philosophy and Literature]. Bakı, Zərdabi Nəşr MMC, 592 s. [in Azerbaijani].
9. NASA Earth Observatory (2021). *Satellite-Based Analysis of Extreme Land Surface Temperatures*
10. Forum Transregionale Studien (2022). *The Humanities in the 21st Century: Perspectives from the Arab World and Germany. Dossiers,* 2/2022, 246 s.

Відаді Омар оглу Оруджов, Хазай гизи Севіндж Джалілова. Стратегії пом'якшення наслідків зміни клімату та їх інтеграція в освітній.

Екологічні проблеми значно загострилися через промислове зростання та розширення людської діяльності, що призвело до масштабної деградації екосистем. Фізика як фундаментальна наука зробила як позитивний, так і негативний внесок у цей процес через технології, що використовуються у виробництві енергії та промислових процесах. Хоча екологічні теми вже частково входять до фізичної освіти, існує критична потреба в кращій інтеграції екологічних знань у міждисциплінарні курси, особливо в програми з фізики. Це важливо, оскільки фізика лежить в основі ключових екологічних процесів і технологій, таких як моделювання клімату, системи відновлюваної енергії та інновації на кшталт уловлювання вуглецю. Фізика допомагає пояснити основні елементи біосфери – Сонце, атмосферу, воду та ґрунт, а також забезпечує розуміння критично важливих понять, як-от температура, електромагнітне випромінювання, дифузія та радіоактивні викиди. Ці поняття є ключовими для розуміння забруднення довкілля та зміни клімату. На COP29 основну увагу приділено розвитку відновлюваної енергії та пом'якшенню наслідків зміни клімату, при цьому підкреслено важливу роль фізики в підвищенні енергоефективності та вивченні атмосферної динаміки. Кліматичні

моделі, засновані на фізичних законах, дозволяють робити прогнози, які впливають на розробку політики та технологій. Глобальні екологічні виклики поділяються на дві основні категорії: події, що спричиняють глобальне потепління, та ті, що викликають широкомасштабне забруднення. В Азербайджані екологічна освіта законодавчо визначена як безперервна, всеохопна та доступна – від дошкільного до вищого рівня освіти. Це свідчить про прагнення підвищити екологічну обізнаність та підготовку кваліфікованих спеціалістів. Для ефективного реагування на зміну клімату освіта повинна не лише надавати наукові знання, але й формувати етичну та соціальну відповідальність. Інтеграція глобальних екологічних проблем у навчальні програми сприяє розвитку в учнів навичок розв’язання проблем і відповідальності за природу. Викладачі фізики відіграють ключову роль, демонструючи турботу про довкілля та просуваючи сталу практику. Загалом, удосконалення екологічної освіти в курсах фізики має вирішальне значення для формування свідомих громадян, здатних зробити внесок у вирішення глобальних екологічних проблем.

Ключові слова: *Екологічні проблеми, зміна клімату, фізична освіта, відновлювані джерела енергії, забруднення навколишнього середовища, кліматичне моделювання, сталий розвиток, екологічна обізнаність, викиди вуглецю.*

УДК 378.126
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.17

Павлова В. В.

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА В ПРОЦЕСІ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті окреслено основні напрями та засоби впровадження сучасних освітніх технологій у діяльність викладачів вищої школи, розглядається значення та шляхи формування цифрової компетентності викладачів закладів вищої освіти в умовах сучасного інформаційного суспільства. Акцентується увага на тому, що цифрова компетентність є не лише вимогою часу, а й європейським стандартом, що сприяє ефективній професійній діяльності викладача. Проаналізовано наукові дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених, які вивчають вплив цифрових технологій на якість освіти та розробляють методики їх ефективного використання. Окреслено ключові аспекти розвитку цифрової компетентності, такі як підвищення кваліфікації та обмін досвідом. Зазначено, що ефективне впровадження сучасних освітніх технологій вимагає комплексної готовності викладачів, технічного забезпечення та методичної підтримки. Особлива увага приділяється інтеграції цифрових технологій у педагогічну діяльність, включно з використанням платформ управління навчанням (LMS), інструментів штучного інтелекту (ШІ), хмарних сервісів та віртуальної/ доповненої реальності (VR/ AR). Досліджено рівень сформованості цифрової компетентності викладачів вищої школи та виявлено основні тенденції, труднощі та потреби викладачів закладів вищої освіти щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у професійну діяльність. Аналіз показав переважно позитивне ставлення до цифрових освітніх технологій і визнання їх впливу на ефективність навчального процесу. Визначено рівень цифрової компетентності викладачів, найбільш уживані цифрові платформи, основні бар’єри у використанні ІКТ, а також форми підвищення кваліфікації, які вони вважають найефективнішими. Отримані результати підтверджують необхідність комплексної підтримки викладачів у технічному, методичному та освітньому напрямах для успішної цифрової трансформації вищої освіти.

Ключові слова: *цифрова компетентність викладача, сучасні освітні цифрові технології, цифровізація освіти.*

Цифрова компетентність набула значної уваги в науковому середовищі у зв’язку з розвитком різноманітних комунікаційних інструментів. З переходом до компетентнісного підходу зростає потреба розвитку цифрової компетентності викладачів закладів вищої освіти. Викладачі мають не лише вміти користуватися технологіями, а й аналізувати їх вплив на ефективність навчання здобувачів у конкретних умовах, тобто цифрова компетентність викладача включає здатність поєднувати технології з педагогічними цілями.

Цифрова компетентність викладачів ЗВО є вимогою сучасності необхідною для ефективної роботи викладача в умовах інформаційного суспільства. Це свідчить про те, що без володіння цифровими інструментами викладач не має змоги повноцінно реалізовувати свою професійну діяльність. Крім того, цифрова компетентність виступає як європейський стандарт, так як входить до восьми ключових компетентностей Європейського Союзу для навчання протягом усього життя, що демонструє її стратегічне значення не лише в освітньому процесі, а й у розвитку особистості та професіонала. З одного боку, новітні технології відкривають нові можливості для викладання й навчання, мотивуючи викладача оновлювати свої підходи. З іншого, їхня кількість та швидкий розвиток створюють певні труднощі, які стосуються насамперед того, що викладачі не встигають ознайомлюватися з усіма інноваціями, що призводить до професійного навантаження та технологічного відставання.

Формування цифрової компетентності потребує підтримки, постійного розвитку, адаптації до змін і здатності інтегрувати технології в освітній процес, а також пошук ефективних моделей впровадження цифрових технологій у вищу освіту.

Підвищення рівня цифрової компетентності викладачами сприяє професійному зростанню та відкриває можливості для реалізації в освітньому процесі, і є обов'язковою умовою сьогодення.

Дослідженнями питань цифрової компетентності та її формування займаються вітчизняні вчені В. Биков, О. Бочко, О. Буров, Н. Гущина, Л. Карташова, В. Кохан, К. Осадча, Н. Морзе, С. Сисоєва, Т. Сорочан, О. Спірін, та ін. та зарубіжні Дж. Крумсвік, Дж. Левенталь, Дж. Маккуейд, А. Мартін, К. Мередіт, М. Фуллан та ін. Вони вивчають і висвітлюють значення та результативність застосування цифрових технологій в освітньому процесі, створюють методики використання цифрових інструментів для підвищення його ефективності, а також аналізують їхній вплив на якість освіти та розвиток здобувачів.

Розглядаючи цифрову компетентність викладачів педагогічного університету, Н. Гончарова, стверджує, що «цифрова компетентність викладача педагогічного університету є важливим аспектом розвитку сучасної освіти. Вона означає здатність викладача ефективно використовувати цифрові технології та інструменти для поліпшення освітнього процесу й формування та розвитку у здобувачів цифрових навичок» [1, с. 275].

Документ «Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників» розроблений з метою системного підвищення цифрових навичок викладачів та науковців для підготовки молоді до цифрових трансформацій у всіх сферах економіки та суспільства, а також допомагає викладачам чітко зрозуміти, які саме цифрові навички потрібно покращити, деталізуючи кожну компетентність з описом знань, умінь і навичок. Це дозволяє освітянам самостійно оцінювати свій рівень цифрової компетентності, виявляти прогалини та будувати власну траєкторію підвищення кваліфікації більш цілеспрямовано [3].

Дослідники Л. Кайдалова, Н. Ткачова, С. Махновський трактують цифрову компетентність викладача як «володіння цифровими технологіями, здатність їх застосування у професійній діяльності для організації освітнього процесу, розробки навчально-методичного забезпечення, викладання навчальних дисциплін, науково-дослідницької діяльності та в повсякденному житті» [2, с. 111].

Тобто, цифрова компетентність викладача ЗВО, описує вміння, пов'язані з цифровими технологіями для навчання, дослідницької діяльності та вимагає критичне та відповідальне їх використання, охоплюючи комп'ютерну, інформаційну та медіаграмотність, комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту, безпеку та вирішення проблем.

Мета статті – визначити основні напрями та засоби впровадження сучасних освітніх технологій у діяльність викладачів вищої школи та оцінити рівень сформованості цифрової компетентності викладачів вищої школи.

У контексті цифровізації освіти сучасні освітні технології стають не лише інструментом оптимізації навчального процесу, а й чинником професійного розвитку викладача вищої школи. Вони змінюють підходи до організації навчання, методичної діяльності, оцінювання знань та взаємодії зі здобувачами освіти. Відтак, актуальним є аналіз основних напрямів та засобів їх ефективного впровадження.

Р. Стронський, О. Дороніна, О. Паламарчук виділяють такі аспекти цифрової компетентності викладача: технічні, педагогічні та комунікативні навички, етичні аспекти і мотивацію та інновації, а також відповідні інструменти, що сприяють розвитку цифрової компетентності [4].

Одним із ключових напрямів виступає цифровізація навчального процесу, яка охоплює перехід до дистанційного та змішаного навчання, впровадження електронних курсів, використання мультимедійних матеріалів і цифрових ресурсів. Це дозволяє реалізувати принципи мобільності, доступності та індивідуалізації навчання.

Другим важливим напрямом є інтеграція інструментів штучного інтелекту (ШІ) у професійну діяльність викладача. Сервіси на основі генеративного ШІ, такі як ChatGPT, дають змогу автоматизувати рутинні завдання (генерування текстів, тестів, підказок, планів занять), підтримувати індивідуальну роботу зі здобувачами, забезпечувати якісний зворотний зв'язок, а також сприяти формуванню креативного та критичного мислення.

Значну увагу також слід приділяти формуванню цифрової компетентності викладача, яка є передумовою ефективного використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ). Це вимагає системної підготовки кадрів, що передбачає проходження сертифікованих курсів, участь у тренінгах, самонавчання, наставництво та обмін педагогічним досвідом у професійних спільнотах.

На думку Л. Кайдалової, Н. Ткачової, С. Махновського «одним важливим напрямом практичного опанування цифрової компетентності є неформальна освіта (онлайн-курси, тренінги, коучинги, семінари, вебінари, майстер-класи, курси та ін.)», а також «інформальна освіта (самоосвіта), що допомагає викладачеві у самостійному набутті компетентностей, необхідних як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті», а також «обмін досвідом, спільні проєкти, наукові конференції, дискусії, круглі столи, майстер-класи тощо» [2, с. 112]. З чим ми повністю погоджуємось, тобто, успішне поєднання різних форм освіти та самоосвіти дає змогу сформувати індивідуальну траєкторію розвитку цифрової компетентності відповідно до потреб і рівня підготовки на етапі безперервного професійного зростання.

Персоналізація та інтерактивізація освітнього процесу стають можливими завдяки використанню таких інструментів, як Google Classroom, Moodle, Zoom, а також Mentimeter, Kahoot, Quizlet, які сприяють

підвищенню мотивації здобувачів, активізації їхньої пізнавальної діяльності, розвитку навичок самостійного навчання.

До засобів впровадження сучасних освітніх технологій належать:

– платформи управління навчальним процесом (LMS): Google Classroom, Moodle, Canvas;
– інструменти віртуальної комунікації: Zoom, Microsoft Teams, Telegram;
– сервіси для створення контенту: Canva, Genially, Prezi;
– хмарні сервіси: Google Drive, OneDrive;
– інструменти штучного інтелекту: ChatGPT, Grammarly, Copilot тощо;
– елементи VR/ AR: CoSpaces Edu, Class V. R. (для окремих спеціальностей).

Ефективність впровадження таких технологій залежить від організаційних, методичних і психолого-педагогічних умов: готовності викладача до цифрових змін, наявності технічного забезпечення, методичної підтримки, відкритості до інновацій.

Отже, сучасні освітні технології в умовах вищої школи виступають не лише технічним ресурсом, а й дидактичним засобом, що трансформує саму сутність навчання та сприяє підвищенню якості освіти. Компетентне та цілеспрямоване впровадження ІКТ у діяльність викладача є необхідною умовою його професійної мобільності, інноваційності та здатності ефективно реагувати на виклики цифрового суспільства.

Досліджуючи рівень сформованості цифрової компетентності викладачів вищої школи нами проведено опитування 54 викладачів ЗВО м. Одеси. Онлайн-опитування проводилося за допомогою гугл форм, та складалось з 5 запитань, які стосувались виявлення досвіду викладачів та потреби в підвищенні кваліфікації.

Респондентам було поставлено таке питання: «Які з наведених освітніх технологій Ви використовуєте у своїй викладацькій діяльності? (можна обрати кілька варіантів)». Аналізуючи відповіді респондентів, можемо констатувати, що найбільш часто викладачі ЗВО використовують такі три технології: Google Classroom та ChatGPT або інші інструменти штучного інтелекту по 61,1 %, Zoom / MS Teams 55,6 %; тоді як соціальні мережі (Facebook, Telegram, ін.) й інтерактивні дошки / Jamboard 33,3 % та 16,7 % відповідно. Водночас система дистанційного навчання Moodle взагалі не використовується серед опитаних, що, ймовірно, зумовлено відсутністю відповідної технічної підтримки в закладі, низькою обізнаністю викладачів або складністю у використанні цієї платформи порівняно з іншими, більш інтуїтивно зрозумілими технологіями. Такий розподіл демонструє пріоритет використання гнучких, доступних та інноваційних цифрових рішень у сучасній освітній практиці (рис. 1).

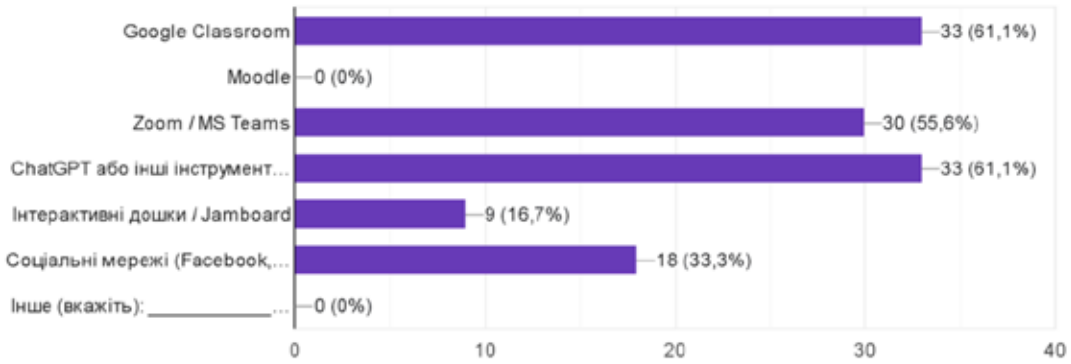

Рис. 1. Діаграма розподілу відповідей на питання «Які з наведених освітніх технологій Ви використовуєте у своїй викладацькій діяльності?» (54 відповіді)

Наступне питання стосувалось оцінки свого рівня цифрової компетентності. Інтерпретуючи результати опитування щодо самооцінки рівня цифрової компетентності викладачів, можна зробити висновок, що більшість респондентів 46,3 % вважають свій рівень цифрової компетентності середнім, що свідчить про достатній, але не повністю впевнений рівень володіння цифровими інструментами. Водночас 37 % респондентів оцінили свої навички як високі, що демонструє наявність групи викладачів, які активно та впевнено інтегрують цифрові технології у професійну діяльність. Показник у 14,8 % тих, хто вагається з відповіддю, може вказувати на невпевненість у власних силах або відсутність чітких критеріїв для самооцінки. Лише 1,9 % респондентів визнали свій рівень низьким, що, з одного боку, є позитивним сигналом щодо загального рівня цифрової підготовленості, а з іншого, підкреслює потребу в цілеспрямованій підтримці для окремих викладачів, які відчувають труднощі в оволодінні цифровою компетентністю (рис. 2).

Результати опитування щодо труднощів у використанні ІКТ у викладанні свідчать про те, що основною перешкодою для викладачів залишаються технічні проблеми та нестача обладнання, що зазначили 64,8 % респондентів. Це може включати як проблеми з інтернет-з’єднанням, застарілу техніку, так і відсутність доступу до необхідних цифрових ресурсів, що істотно обмежує ефективне застосування ІКТ у навчальному процесі. На другому місці – відсутність методичних рекомендацій 33,3 %, що вказує на потребу викладачів у

чітких і доступних інструкціях, практичних порадах та прикладах використання ІКТ у конкретних навчальних дисциплінах. Без методичної підтримки викладачам складніше інтегрувати цифрові інструменти у свою педагогічну практику системно й ефективно.

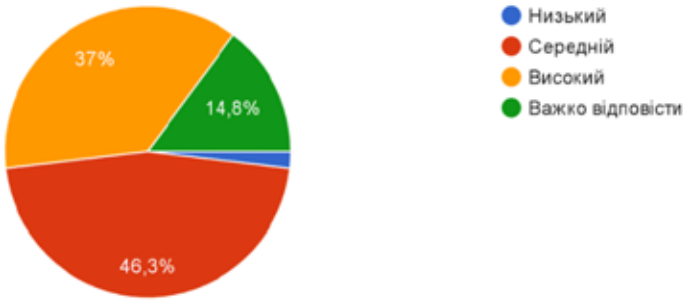

Рис. 2. Діаграма розподілу відповідей на питання «Як ви оцінюєте свій рівень цифрової компетентності як викладача?» (54 відповіді)

Недостатній рівень підготовки відзначили 20,4 % респондентів, що вказує на потребу в додатковому професійному навчанні, курсах підвищення кваліфікації та тренінгах, спрямованих на формування та розвиток цифрової компетентності. Ще 14,8 % викладачів звернули увагу на низьку мотивацію студентів, що також є важливою складовою, навіть за наявності технічних умов та професійної підготовки, пасивність або незацікавленість здобувачів може знижувати ефективність застосування ІКТ. Лише 1,9 % вказали інші причини, що свідчить про те, що основні бар'єри вже окреслені вище. Загалом, результати демонструють потребу у системній підтримці викладачів як на рівні матеріально-технічного забезпечення, так і методичного супроводу та професійного розвитку (рис. 3).

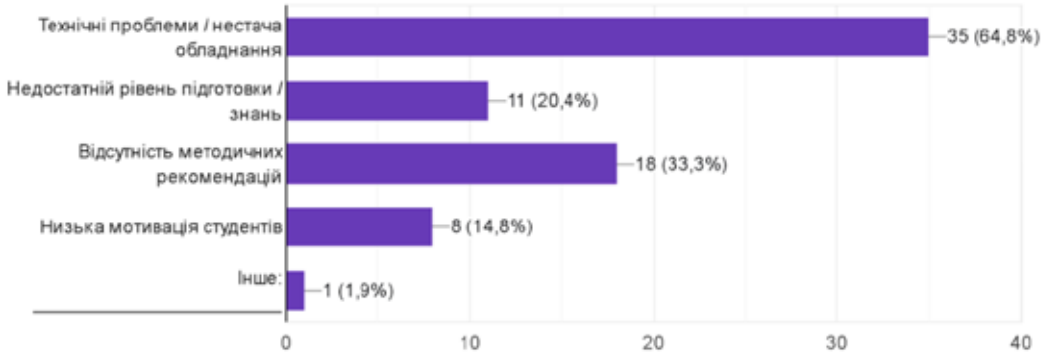

Рис. 3. Діаграма розподілу відповідей на питання «Які труднощі Ви найчастіше відчуваєте при використанні ІКТ у викладанні?» (54 відповіді)

На питання «Наскільки, на Вашу думку, сучасні освітні технології підвищують ефективність навчального процесу?» отримали відповіді, які свідчать про загалом позитивне сприйняття сучасних освітніх технологій викладачами. Понад половина респондентів 61,1 % вважають, що ці технології значно підвищують ефективність навчального процесу, що свідчить про їхнє визнання цінності цифрових інструментів у підвищенні якості викладання, залучення здобувачів та оптимізації навчального контенту. Ще 29,6 % вважають, що технології частково підвищують ефективність, що може свідчити про обмежене застосування ІКТ або про потребу в удосконаленні методик їхнього використання. 7,4 % опитаних вагаються з оцінкою, що може вказувати на недостатній досвід або відсутність спостережуваних результатів у використанні освітніх технологій. Лише 1,9 % респондентів зазначили, що ІКТ не впливають на ефективність навчання, і жоден досліджуваний не вказав, що вони її знижують, що є важливим показником відсутності негативного сприйняття. Загалом ці дані демонструють високий рівень довіри викладачів до потенціалу освітніх технологій і підтверджують їхнє зростаюче значення в сучасній педагогічній практиці (рис. 4).

Щодо форм підвищення кваліфікації стосовно цифрової компетентності результати опитування демонструють, що більшість викладачів 59,3 % вважають курси та вебінари найефективнішою формою підвищення кваліфікації в галузі інформаційно-комунікаційних технологій. Це свідчить про популярність структурованого навчання з чіткою програмою, можливістю отримати зворотний зв'язок і сертифікат, що підтверджує набуті знання. Сертифікатні програми, наставництво / супервізія колег та самоосвіта з використанням інтернет-ресурсів отримали однакову підтримку по 35,2 %, що вказує на різноманіття підходів

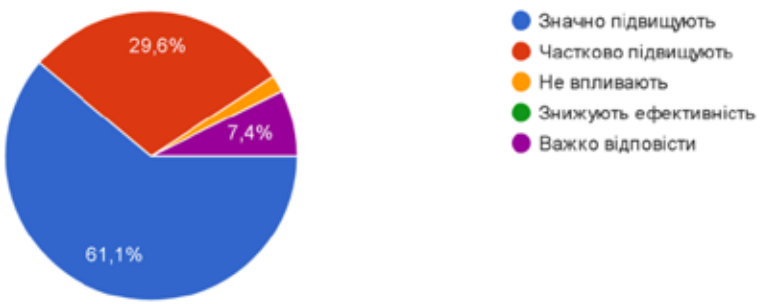

Рис. 4. Діаграма розподілу відповідей на питання «Наскільки, на Вашу думку, сучасні освітні технології підвищують ефективність навчального процесу?» (54 відповіді)

до підвищення цифрової компетентності. Сертифікатні програми приваблюють формалізованим результатом та глибшим зануренням у тему. Наставництво – це цінний спосіб отримати практичні знання у колегіальному середовищі, а самоосвіта є гнучкою формою, яка дозволяє самостійно визначати темп і зміст навчання. Лише 1,9 % обрали інші варіанти, що свідчить про те, що основні ефективні форми вже чітко сформовані в уявленні викладачів. Отримані результати свідчать про високу зацікавленість у підвищенні цифрової кваліфікації та потребу в доступних, різноформатних можливостях для професійного зростання (рис. 5).

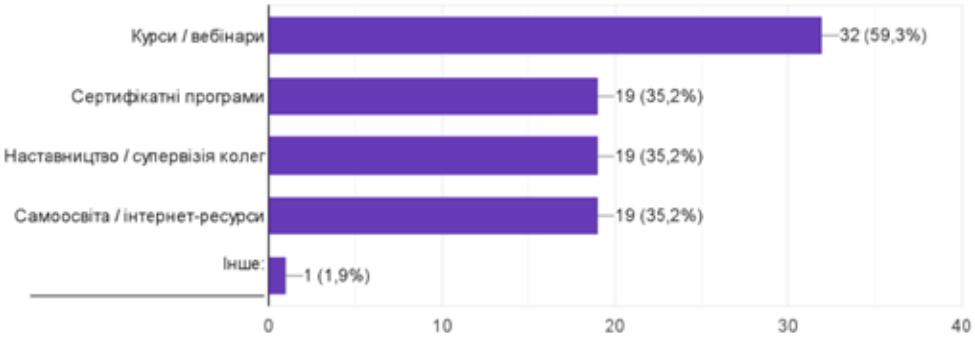

Рис. 5. Діаграма розподілу відповідей на питання «Які форми підвищення кваліфікації в галузі інформаційно-комунікаційних технологій Ви вважаєте найефективнішими?» (54 відповіді)

Проведене опитування дозволило з’ясувати основні тенденції, труднощі та потреби викладачів закладів вищої освіти у сфері використання інформаційно-комунікаційних технологій. Аналіз результатів засвідчив переважно позитивне ставлення до цифрових освітніх технологій та їх впливу на якість навчального процесу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Цифровізація освітнього процесу вже стала невід’ємною частиною викладацької діяльності, однак її повноцінне впровадження потребує усунення технічних і методичних бар’єрів. Викладачі готові до вдосконалення власної цифрової компетентності, особливо за умови доступності якісних навчальних ресурсів, курсів і підтримки колег. Необхідно забезпечити системну підтримку на інституційному рівні – технічну, організаційну та методичну, а також створити умови для активного обміну досвідом. Стимулювання студентської мотивації до навчання в цифровому середовищі також має стати важливим напрямом вдосконалення освітнього процесу.

Отже, результати свідчать про поступовий перехід вищої освіти до інноваційної, цифрово-орієнтованої моделі, яка вимагає гнучкості, підтримки та постійного професійного зростання викладачів. Формування цифрової компетентності викладачів є складним, але незворотним процесом, що відображає сучасні реалії цифрової трансформації. Ефективність впровадження технологій залежить від комплексного підходу, що поєднує інвестиції в інфраструктуру, розробку стандартів та створення мотиваційних механізмів для викладачів ЗВО, що є ключовим для модернізації та підвищення конкурентоспроможності української освіти.

Використана література:

1. Гончарова Н. В. Особливості розвитку цифрової компетентності викладачів педагогічного університету. *Інноваційна педагогіка.* 2024. № 67, т. 1. С. 273–277.
2. Кайдалова Л. Г., Ткачова Н. О., Махновський С. С. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2025. № 98. С. 109–113.
3. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників: проєкт. Міністерство цифрової трансформації України. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf

4. Сторонський Р. Р., Дороніна О. В., Паламарчук О. І. Формування цифрових компетентностей викладачів вищої освіти України в контексті глобалізації освітнього простору. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. № 17. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/856/742

References:

1. Honcharova N. V. (2024). Osoblyvosti rozvytku tsyfrovoi kompetentnosti vykladachiv pedahohichnoho universytetu [Peculiarities of the development of digital competence of pedagogical university teachers]. *Innovatsiina Pedahohika,*67 (1). S. 273–277 [in Ukrainian].
2. Kaidalova L. H., Tkachova N. O., Makhnovskyi S. S. (2025). Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of forming a creative personality in higher and general education schools]. 98. S. 109–113 [in Ukrainian].
3. Kontseptualno-referentna ramka tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv: proiekt [Conceptual and reference framework for digital competence of pedagogical and research-pedagogical workers: project]. Ministerstvo tsyfrovoi transformatsii Ukrainy. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf [in Ukrainian].
4. Storonskyi R. R., Doronina O. V., Palamarchuk O. I. (2025). Formuvannia tsyfrovykh kompetentnostei vykladachiv vyshchoi osvity Ukrainy v konteksti hlobalizatsii osvitnoho prostoru [Formation of digital competencies of higher education teachers of Ukraine in the context of globalization of the educational space]. *Pedahohichna Akademiia:* Naukovi Zapysky, 17. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/856/742 [in Ukrainian].

V. Pavlova. Formation of Teachers' Digital Competence in the Process of Implementing Modern Educational Technologies in Higher Education.

In the article there are outlined the main directions and methods for implementing modern educational technologies in the higher education institution's teacher's work. There are examined the significancy and approaches of developing digital competence among higher education institution teachers in modern information society. It is emphasized that digital competence is not only a requirement of the time but also a European standard that in its way contributes to the effective teacher's professional activity.

The scientific studies of both local and international scholars, who research the impact of digital technologies on educational quality and develop methods for their effective usage, are analyzed. Key aspects of digital competence development, such as professional development and knowledge sharing, are highlighted. It is noted that the effective implementation of modern educational technologies requires holistic teacher's commitment, technical support, and methodological assistance.

Specific attention is given to integration of digital technologies into pedagogical activities, including the usage of Learning Management Systems (LMS), artificial intelligence (AI) tools, cloud services, and virtual/ augmented reality (VR/ AR). The level of digital competence among higher education institution teachers was determined, identifying main trends, challenges, and needs of the higher education teachers regarding the integration of information and communication technologies (ICT) into their professional work.

The analysis has revealed a predominantly positive attitude towards digital educational technologies and acknowledgment of their influence on teaching effectiveness. The study determined the level of teachers' digital competence, the most frequently used digital platforms, the main barriers to ICT use, and the forms of professional development that they consider the most effective. The obtained results confirm the need of wide-ranging teachers' support in technical, methodological, and educational areas for a successful digital transformation of higher education.

Key words: *digital competence of higher education teachers, modern educational digital technologies, digitalization of education.*

UDC 373.2.015.31:398.21
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.18

Palasevych I. L.

PECULIARITIES OF USING FAIRY TALE THERAPY IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN

The article describes the peculiarities of using fairy tale therapy in working with preschool children; it clarifies that in fairy tale therapy a fairy tale acts as a "metaphorical tool" for self-discovery, giving the child an opportunity to use story images to more deeply understand their own experiences and internal conflicts, and to find ways to resolve them.

The main groups of fairy tales that are appropriate for use in preschool educational settings have been analyzed: folk, literary and author's tales, which are created by specialists (didactic, psycho-correctional, psychotherapeutic and meditative) or by the children themselves. Preschoolers usually create them together with the educator, individually, or with the entire group. Such fairy tales hold special value for the authors themselves, as they help in solving various problems, unlocking inner potential, boosting self-esteem, and establishing communication with the educator and other children.

Among the methods of fairy tale therapy work with children, the following have been identified: individual and group creation of fairy tales, drawing them, extending and rewriting fairy tales, staging, writing a script for a fairy tale and more.

It’s emphasized that in their professional work, educators should appropriately use various types of fairy tales and methods of fairy tale therapy (both individually and with the entire group), applying them creatively while focusing on the individual needs and developmental peculiarities of the children. This, in turn, will enable the creation of a flexible and adaptive educational environment that will contribute to the formation of a positive self-image in children, the development of their emotional sensitivity, social skills, as well as creative thinking, personal self-expression, and self-awareness.

Key words: *fairy tale therapy, fairy tales, classification of fairy tales, individual and collective fairy tale creation, drawing a fairy tale, extending and rewriting fairy tales, staging fairy tales, preschool children.*

(статтю подано мовою оригіналу)

The specifics of pedagogical activity in modern preschool educational institutions are determined by its dynamic and creative nature, which necessitates constant change, renewal and improvement of the content and methods of educational interaction. Today an educator’s professional competence includes not only possessing knowledge and skills, but also the ability for research and creative activity, and the search for effective approaches to shaping a child’s personality, their harmonious development, socialization and self-realization. In this context it’s especially important for an educator to be able to direct the educational process towards the individual needs of each child, consider the patterns of their psychological development, and choose effective means of influence that ensure holistic personal growth.

An effective way to implement this approach is fairy tale therapy, which has significant potential in correctional and developmental education. It helps uncover a child's interests, develop their creative thinking, foster a deeper understanding of their inner world, and build emotional sensitivity and the ability for self-expression. A fairy tale, as a therapeutic tool, helps children believe in their own strength, learn to overcome difficulties and achieve their goals. This positively influences the development of internal motivation, self-esteem, emotional resilience and social skills.

Through fairy tale therapy children not only gain emotional and sensory experience but also diversify their artistic and aesthetic world. It stimulates children’s imagination and fantasy, fosters their aesthetic feelings, shapes emotional sphere and enriches and activates their speech.

We note that the issue of the practical application of fairy tale therapy in psycho-pedagogical work with preschool children has received thorough coverage in the scientific studies of N. Burkalo, I. Danylyuk, M. Zamelyuk, N. Kalko, N. Klymenko, Z. Kovalchuk, N. Lisnevska, H. Lokareva, L. Mahdysyuk, N. Nikitina, R. Fedorenko, O. Fil and others. According to researcher N. Lisnevska, fairy tale therapy as one of the most effective types of therapy, can “...be used by psychologists and educators, as well as doctors, since each of them can find in a fairy tale something that will help in the realization of their professional task” [4, p. 267]. The author emphasizes the flexibility of fairy tale therapy and its universal applicability in various professional contexts (psychology, pedagogy, medicine). The fairy tale becomes a resource capable of influencing different aspects of a child’s development: emotional, cognitive, moral and social. Every specialist working with children will find in it the necessary “tools” for solving specific tasks – whether it is reducing anxiety, supporting personality development or promoting socialization [4].

As H. Lokareva and O. Fil note, the application of fairy tale therapy in the aforementioned areas enables the creation of a safe space for the child, in which they can openly express their emotions and experiences while simultaneously developing new skills. Caring for the individual becomes the main priority, which highlights the effectiveness of fairy tale therapy in working with children [5, p. 62].

In the terminological dictionary-reference book on social rehabilitation by L. Potapyuk it is noted, that fairy tale therapy is “…a non-standard, but very effective method of therapy, which is based on the connection between the fictional world of a fairy tale and real life. Since for a child a fairy tale is a real world, educators and psychologists often use fairy tale plots to introduce situations, images and character behaviors that help form important qualities in a child” [7, p. 41].

A similar interpretation of the essence of fairy tale therapy is offered by researchers I. Danylyuk and N. Burkalo as a means of “...using metaphor to create connections between fairy tale events and behavior in real life, as well as ... transferring fairy tale meanings to reality” [1, p. 90]. Through fairy tale therapy, preschoolers experience «...an awareness of their own inner essence, uniqueness, and harmony between themselves and the world, personality integration, expansion of their consciousness and improvement of interpersonal interaction” [2, p. 30].

When justifying the importance of using fairy tale therapy in working with preschool children, researchers (M. Zamelyuk, N. Lisnevska, L. Mahdysyuk, R. Fedorenko and others) emphasize that fairy tale therapy allows children through fairytale characters and situations to find the connection between their feelings and behavior, thus better understanding themselves. Through fairy tales children can better express their own internal hidden emotions, become aware of them and explain them. Furthermore, fairy tale therapy enables the reduction of children’s stress and anxiety levels, as it offers alternative ways for fairy tale characters to resolve conflicts, overcome difficulties and find solutions to complex situations [4, p. 268].

Purpose of the article. The relevance of the analyzed problem and its practical significance determined the choice of topic for the proposed article, the aim of which is to substantiate the peculiarities of using fairy tale therapy in working with preschool children.

The use of fairy tale therapy involves the educator working with a variety of fairy tales, the metaphorical basis of which leads to an understanding of their impact on a child's personality. Scientists have identified three main groups of fairy tales, that are advisable to use in preschool educational settings: *folk* (animal tales, social and domestic tales, fairy tales); *literary* (original, based on folk tales); *author's:* created by specialists (didactic, psychotherapeutic, psycho-correctional, meditative) and client-created (depending on the issues) [5, p. 69]. Let's briefly characterize the main ones.

Animal tales are genetically the oldest; their main characters are animals symbolizing certain human qualities or behaviors: the hare reflects timidity, the fox – cunning, the wolf – aggression or cruelty, and the bear – negligence or rudeness, clumsiness, the cult of power [8, p. 61]. That is, animals in fairy tales appear as metaphorical embodiments of human traits and behaviors, which enables children, through simple and understandable images, to comprehend important social and moral concepts.

One of the common types of animal tales is cumulative ("Kolobok" ("The Gingerbread Man"), "Rukavychka" ("The Mitten"), "Ripka" ("The Enormous Turnip"), "Kurochka Riaba" ("The Speckled Hen") etc.), the peculiarity of which lies in a kind of repeated repetition of certain actions, which over time acquire a new meaning. This repetition helps children not only to better remember the text, but also to deeply understand the meaning of the fairy tale and important moral lessons.

Repeated situations in cumulative tales allow children to delve deeper into the emotional world of characters and understand the impact of emotions on their behavior. For example, in the tale "Kolobok", each character – the fox, the bear, the hare – illustrates various emotional states, which contributes to a deeper understanding and awareness of their own feelings (fear, joy, sadness or resentment etc.) in the child. By observing how the characters in a fairy tale interact with each other and overcome difficulties, children learn to value such traits as honesty, kindness, generosity, sociability, determination, purposefulness, responsibility and the ability to overcome life's obstacles.

Social and domestic tales are less common than animal tales and of later origin. They depict the everyday life of people, their social interactions, problems, and conflicts. Social and domestic tales reveal the moral aspects of the characters' lives, highlight the advantages and disadvantages of various actions, condemn evil and dishonesty, while promoting universally recognized humane values that contribute to the formation of positive moral behavior patterns in a child's real life.

Magical fairy tales are most often used in fairy tale therapy, which describe the internal mechanisms of personal growth and development through relevant symbols, metaphors and fantastical images. These tales usually involve the journeys of heroes, their struggles with internal and external difficulties, encounters with magical creatures and overcoming trials (all of which allegorically reflect the processes of personality formation and the search for one's own self).

Note that magic elements in fairy tales provide the educator with a unique opportunity to effectively work with children's emotions, fears, and desires in a so-called specific fairy-tale metaphorical world, where it is easier for a child to express their inner experiences. Through fairy-tale situations, the child perceives their problems from a different angle, viewing them from a new perspective. For example, a fairy tale character who suffers from fear or insecurity overcomes their difficulties, gains strength or receives help from magical creatures. Such an experience can encourage a child to recognize their ability to cope with their own problems, find ways to resolve them or discover internal resources to solve problems in real life.

Literary fairy tales have a more figurative and emotional character compared to folk tales. In literary fairy tales the author often uses metaphors, symbols and expressive language to convey deeper ideas, moral or philosophical reflections. These works can have more complex plots and characters that reflect the author's vision of the world, sometimes challenging stereotypes, enriching traditional fairy tale themes and motifs with new meanings. Researchers H. Lokareva and O. Fil divide literary fairy tales into two groups: original and those based on folk tales. The first group includes works of the author's individual imagination and those written based on the plots of folk tales. The second group (author's fairy tales) includes those created by specialists (psychologists, educators, therapists) and by the children themselves [5, p. 70].

Among author's fairy tales researchers (M. Zamelyuk, N. Klymenko, H. Lokareva, L. Magdysyuk, R. Fedorenko, O. Fil and others) distinguish didactic, psycho-correctional, psychotherapeutic and meditative types.

Didactic fairy tales are usually developed by educators to present information in an engaging way and to foster a positive attitude towards the learning process. In such works abstract symbols (letters, numbers, mathematical signs) are often personified, which enables the creation of a special fairy tale world in which they live and interact [5, p. 70].

The purpose of *psycho-correctional fairy tales* is to provide a so-called "soft" influence on a child's behavior. They metaphorically demonstrate ways to solve specific problems through the images of characters similar in age and character, who successfully overcome difficulties. These fairy tales focus attention on the behavioral aspects of personality, subtly introduce models of correct reactions, allow for proper assessment of a situation or problem, which, in turn, contributes to emotional development and adequate responses in real-life situations [6, p. 85].

Psycho-correctional fairy tales are designed to correct negative behavioral manifestations such as greed, untidiness, laziness, capriciousness, fussiness, aggressiveness and lack of independence. They help children realize the importance of kindness, order, gratitude and moderation in behavior.

Psychotherapeutic fairy tales, which typically involve exploring the meaning of existence, are directly addressed to the child’s inner, emotional world. A distinctive feature of these works is their “incompleteness”: they do not provide ready-made answers, but rather encourage the listener to reflect, thereby stimulating the processes of self-development and self-education.

It is evident that each such thematic fairy tale, highlighting its profound essence, teaches a child how to act correctly in a specific situation, avoid danger, manage various emotions, and find inner peace and confidence. Furthermore, the fairy tale helps children believe in their own abilities, enables them to overcome difficulties and achieve goals, and also promotes the development of internal motivation and self-esteem, which are necessary for further emotional and social development.

The purpose of *meditative fairy tales* is to reduce children’s psycho-emotional tension, to form harmonious models of relationships in them and to develop personal resources, to establish positive-emotional relationships between a person and their environment and themselves. These fairy tales typically lack negative characters. Meditative fairy tales are aimed at cultivating an ideal “self”, supporting and enhancing positive personal qualities and activating the child’s development and self-realization.

A specific type of author’s tales are *client-created tales*, which are composed by children or adults themselves. Preschoolers usually invent them together with the educator, individually, or with the entire group. Client-created tales have particular value for the authors themselves, as they contribute to solving various problems, revealing inner potential, enhancing self-esteem, and also establishing communication with the educator and other children.

The process of creating client stories within the context of fairy tale therapy is considered an effective psychotherapeutic tool, that promotes the harmonious development of a child’s emotional intelligence, creative thinking, and social competence. Individual and group forms of fairy tale creation have different psychotherapeutic functions; however, each contributes to the activation of the individual's inner resources and the emotional processing of experience [3, p. 227].

During the *individual creation of a fairy tale* the child freely expresses their feelings, thoughts and experiences through imaginary characters. They independently construct the storyline, imbue the characters with traits and qualities that reflect their own emotional state, develop the course of events, the ways of overcoming difficulties, and also independently determine the ending of the work. This approach allows a child to symbolically “experience” significant situations that might be inaccessible, overly complex, or emotionally charged for open discussion in real life. Thanks to this, they gain a deeper understanding of themselves, comprehend their own emotions, and discover new ways to express them safely through creative activity.

Group storytelling has a slightly different impact: it not only helps a child process their own emotions, but also develops their ability to interact with others and compare their feelings with the experiences of peers. Collective fairy tale creation fosters social skills, communication, the ability to negotiate, listen and consider the opinions of others. In the process of discussing ideas, choosing characters and developing events, each child contributes to the shared story, which increases their sense of responsibility and strengthens self-confidence. Furthermore, group interaction provides emotional support, which is extremely important for the psychological comfort of preschoolers.

It should be noted that during the individual and group creation of fairy tales, it’s advisable to engage preschoolers not only in verbal creativity but also in visual creativity, specifically through *drawing fairy tale plots*. Visual interpretation of invented stories deepens the child’s emotional immersion in the fairy tale’s content, helps reveal their inner experiences, transforms emotional experience, and also visualizes ways to overcome difficulties and conflicts that arise in the plot.

Individual story creation can be effectively supplemented by *free drawing*, where the child independently chooses characters, events or emotions to depict. This form of activity not only deepens artistic self-expression but also activates imagination, allowing the child to reflect on the story’s content and the emotional states of the characters through colors, shapes and compositions. In this way children process their own inner states in a symbolic form, which helps develop self-awareness, emotional maturity and the ability for self-regulation.

Group forms of fairy tale creation organically combine with collective visual practices, such as communicative, collaborative and supplementary drawing.

Regarding *communicative drawing*, it’s used to create shared fairy-tale images, where several children draw characters or elements of the same fairy tale, communicating only through the images. Naturally, this process fosters the development of non-verbal communication skills, during which each participant contributes their own interpretative perspective to the overall plot. The described method motivates children to collaboratively create a fairy tale through drawing, fostering creativity and enhancing the ability to empathize. Preschoolers learn to understand the emotions and experiences of others through symbols and images, which is important when working with fairy tales, where ideas of compassion, help, and understanding are typically promoted.

Collaborative drawing on a single sheet of paper is useful for creating a shared fairy tale, where children jointly draw the main characters, events, or important stages of the story. This method activates the process of collective imagination, where each participant clarifies their perspective on the plot development, supplementing the so-called collective vision of the fairy tale. It fosters the development of teamwork skills and an awareness of the multiplicity of different viewpoints on the same situation. Furthermore, collaborative drawing emerges as an effective way to

integrate collective themes in fairy tale therapy, demonstrating the priority of interpersonal relationships and the importance of jointly overcoming difficulties and achieving goals.

Supplementary drawing is a wonderful way to diversify work with fairy tale plots, where children take turns adding new elements to the drawing (for example, new characters, objects, or events to traditional ones). Each participant can add their own element, activating the development of the fairy tale's plot lines and, at the same time, their own creative thinking [2, p. 18]. Within the context of fairy tale therapy, this method gives children the opportunity to supplement or alter the course of events in a story, which fosters the development of the ability to change their own approach to problems and seek new ways to overcome difficulties. For example, preschoolers willingly change the development of a fairy tale, find alternative options for the characters, which, in turn, motivates them to change their attitude towards a situation or find new solutions in real life.

Children show considerable interest and engagement in fairy tale therapy methods like writing additional parts to stories and rewriting fairy tales. *Adding to a fairy tale (extending a fairy tale)* involves continuing or changing its plot, creating new variations of events, a different ending to the fairy tale story. For example, children can be offered the following tasks: introduce the particle "not" into the text of the fairy tale one or more times to "reverse" the plot, while preserving all the main fairy tale elements and characters; introduce one or more characters from other fairy tales into the fairy tale plot; change the positive characters of the work to negative ones – and vice versa; give the fairy tale characters functions that are not typical for them; "rework" the aspirations of the main character; "transfer" the characters of a well-known fairy tale to a different time or place.

Rewriting a fairy tale is a process in which a child changes the original text of the tale, preserving the main events and characters, but adapting the plot, style, or ending according to their own ideas or needs. This involves changing certain details, the reactions of fairy tale characters, altering the ending, or even creating new situations that reflect the rewriter's own values, emotions or perspectives.

When rewriting a fairy tale, preschoolers express their emotions and attitudes towards its events, develop creative thinking and imagination, deepen their understanding of moral fairy tale lessons and situations, and propose new ways of resolving conflicts that are more acceptable or interesting to them. Rewriting allows children not only to work through the plot but also to feel like real creators of the fairy tale, to grasp its moral more deeply.

In working with fairy tale material, it's important to focus not only on creatively rewriting the tale but also on its subsequent analysis. This includes discussing the changes made: specifically, what was transformed in the plot, the characters' personalities, and the ending, and for what reasons these changes occurred. Besides that, a significant component of the fairy tale therapy approach is the dramatization of a new version of the fairy tale in the form of mini-performances or skits.

In group *theatrical productions* of fairy tale plots or their individual episodes, the absence of a need for prior memorization of the text and formal rehearsals holds a special place. This approach opens up opportunities for free improvisation, emotional spontaneity, and natural expressiveness in children's behavior, which is extremely important for developing their individuality.

Enacting fairy tales can be harmoniously combined with various art forms – *music, dance and singing* – which significantly enhances the therapeutic and educational effect. Children's captivation with the process of staging a fairy tale stimulates their drive for creative self-realization through various forms of artistic activity.

Listening to musical pieces created for a fairy tale encourages the child to fantasize and develop their own musical interpretation of the plot. In this process they gradually master elements of musical expressiveness – rhythm, timbre, dynamics and intonation – which, in turn, highlight the characteristic features of the fairy tale character the child has chosen for dramatization. Musical accompaniment also serves as an important "hint", helping the child intuitively understand how, for example, to express the flight of a bird or a butterfly, the movement of the spring wind, the dance of flowers or even forest dwellers and so on.

Due to this artistic and synthetic approach preschoolers can more easily remember the content of a fairy tale. In some cases, music can even replace the verbal component, acting as a full-fledged means of expressing the fairy tale's meaning.

Conclusions. To summarize, fairy tales in fairy tale therapy act as a "metaphorical tool" that helps a child achieve deeper self-understanding, emotional growth, the formation of life values and behavior patterns, and the effective establishment and improvement of ways to interact with their environment, etc.

The use of fairy tale therapy involves the educator working with various types of fairy tales – folk, literary and author-created. Among these a special place is held by didactic, psycho-correctional, psychotherapeutic and meditative works specifically created by specialists, as well as tales invented by the children themselves. The latter are usually created in collaboration with the educator – either individually or with the entire group. Such tales hold special value for the authors themselves, as they help in solving various problems, unleash inner potential, boost self-esteem and improve communication with the educator and other children. In our opinion, the process of creating such tales and subsequent work with them is the most effective and promising direction in the context of fairy tale therapy.

We believe that in their professional work educators should appropriately use a variety of fairy tales and methods of fairy tale therapy (both individually and with the entire group), applying them creatively and tailoring them to the individual needs and developmental characteristics of children. This, in turn, will enable the organization of a

flexible and adaptive educational environment that will foster the formation of a positive self-image in children, develop their emotional sensitivity, social skills, as well as creative thinking, personal self-expression and self-awareness.

Використана література:

1. Данилюк І. В., Буркало Н. І. Особливості застосування арт-терапії в роботі з дітьми. *Психологічний часопис : науковий журнал* / Інститут психології імені Г. С. Костюка. Київ, 2021. Вип. 7. № 9 (53). С. 85–98.
2. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посіб. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
3. Клименко Н. Г. Казкотерапевтичні технології у сучасній практиці. *Проблеми сучасної психології :* зб. наук. праць КПНУ ім. І. Огієнка. 2013. Вип. 19. С. 223–239.
4. Лісневська Н. Казкотерапія як психотерапевтичний метод впливу на психічний стан дітей дошкільного віку. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки.* Вип. 3. Бердянськ, 2023. С. 264–275.
5. Локарєва Г. В., Філь О. В. Казкотерапія в підготовці соціальних педагогів до професійної діяльності: теорія і практика : монографія. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2016. 416 с.
6. Магдисюк Л. І., Федоренко Р. П., Замелюк М. І. Технології казкотерапії у практиці психологічного консультування дітей та дорослих : навч. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2024. 216 с.
7. Потапюк Л. М. Термінологічний словник-довідник із соціальної реабілітації. Луцьк : Відділ іміджу та промоції ЛНТУ, 2024. 107 с.
8. Словник-довідник літературознавчих термінів / Упор. : О. В. Бобир, В. Й. Буденний, О. Б. Мамчич, Н. П. Нікітіна; за ред. О. В. Бобиря. Чернігів : ФОП Лозовий В. М., 2016. 132 с.

References:

1. Danyliuk I. V., Burkalo N. I. (2021). Osoblyvosti zastosuvannia art-terapii v roboti z ditmy [Features of art therapy application in work with children]. *Psykholohichnyi chasopys* : naukovyi zhurnal. Kyiv. Vyp. 7. № 9 (53). S. 85–98 [in Ukrainian].
2. Kalka N., Kovalchuk Z. (2020). Praktykum z art-terapii: navch.-metod. posib. [Art therapy practicum : teaching and methodical manual]. Ch. 1. Lviv : LvDUVS, 232 s. [in Ukrainian].
3. Klymenko N. H. (2013). Kazkoterapevtychni tekhnolohii u suchasnii praktytsi [Fairy tale therapy techniques in modern practice]. *Problemy suchasnoi psykholohii : zb. nauk. prats KPNU im. I. Ohiienka*. Vyp. 19. S. 223–239. [in Ukrainian].
4. Lisnevska N. (2023). Kazkoterapiia yak psykhoterapevtychnyi metod vplyvu na psykhichnyi stan ditei doshkilnoho viku [Fairy tale therapy as psychotherapevtic method of influence on the mental state of preschool children]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia : Pedahohichni nauky*. Vyp. 3. Berdiansk. S. 264–275. [in Ukrainian].
5. Lokarieva H. V., Fil O. V. (2016). Kazkoterapiia v pidhotovtsi sotsialnykh pedahohiv do profesiinoi diialnosti: teoriia i praktyka : monohrafiia [Fairy tale therapy in the preparation of social educators for professional activity: theory and practice : monograph]. Zaporizhzhia : Zaporizkyi natsionalnyi universytet, 416 s. [in Ukrainian].
6. Mahdysiuk L. I., Fedorenko R. P., Zameliuk M. I. (2024). Tekhnolohii kazkoterapii u praktytsi psykholohichnoho konsultuvannia ditei ta doroslykh : navch. posib. [Fairy tale therapy techniques in the practice of psychological counseling for children and adults: a textbook]. Lutsk : Vezha-Druk, 216 s. [in Ukrainian].
7. Potapiuk L. M. (2024). Terminolohichnyi slovnyk-dovidnyk iz sotsialnoi reabilitatsii [Terminological dictionary-reference book on social rehabilitation]. Lutsk : Viddil imidzhu ta promotsii LNTU, 107 s. [in Ukrainian].
8. Slovnyk-dovidnyk literaturoznavchykh terminiv (2016). [Dictionary-reference of literary terms]. / Upor.: O. V. Bobyr, V. I. Budennyi, O. B. Mamchych, N. P. Nikitina; za red. O. V. Bobyria. Chernihiv : FOP Lozovyi V. M., 132 s. [in Ukrainian].

Паласевич І. Л. Особливості використання казкотерапії у роботі з дітьми дошкільного віку.

У статті охарактеризовано особливості використання казкотерапії у роботі з дітьми дошкільного віку; з’ясовано, що казка в казкотерапії постає т. зв. «метафоричним інструментом» для самопізнання, надаючи дитині можливість через казкові образи глибше зрозуміти власні переживання, внутрішні конфлікти та знайти шляхи їх урегулювання.

Проаналізовано основні групи казок, що їх доцільно застосовувати в умовах закладу дошкільної освіти: народні (про тварин, соціально-побутові, чарівні); літературні (оригінальні, на основі сюжетів народних казок) та авторські, які створені спеціалістами (дидактичні, психокорекційні, психотерапевтичні та медитативні) та самими дітьми. Дошкільнята зазвичай вигадують їх разом із вихователем, індивідуально або ж з усією групою. Такі казки мають особливу цінність для самих авторів, оскільки сприяють у розв’язанні різноманітних проблем, у розкритті внутрішнього потенціалу, підвищенні самооцінки, а також налагодженню комунікації з вихователем та іншими дітьми.

З-поміж методів казкотерапевтичної роботи з дітьми виокремлено індивідуальне та групове створення казки, її малювання (комунікативне, спільне зображення на одному аркуші, доповнювальне), дописування та переписування казок, їх постановка, складання сценарію до казки тощо.

Акцентовано на тому, що у своїй професійній діяльності вихователеві доцільно використовувати різноманітні види казок та методи казкотерапевтичної роботи (як індивідуально, так і з усією групою), творчо їх застосовувати, орієнтуючись на індивідуальні потреби й особливості розвитку вихованців. Це, своєю чергою, уможливить організацію гнучкого й адаптивного виховного середовища, що сприятиме формуванню у дітей позитивного Я-образу, розвитку в них емоційної чутливості, соціальних навичок, а також творчого мислення, особистісного самовираження й самоусвідомлення.

Ключові слова: *казкотерапія, казки, класифікація казок, індивідуальне та колективне казкотворення, малювання казки, дописування та переписування казок, постановка казок, діти дошкільного віку.*

УДК 355.233:378.091.3
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.19

Плаксін А. А., Курбатов А. А.

ПОСИЛЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВЗВО ДЛЯ ВЕДЕННЯ БОЙОВИХ ДІЙ

Підготовка майбутніх офіцерів та військових фахівців є ключовим завданням системи вищої освіти в Україні. Враховуючи поточні виклики, пов'язані з військовими конфліктами, необхідно постійно адаптувати освітні програми для ефективної підготовки кадрів, здатних діяти в умовах стрімкої зміни бойового середовища. Сучасні бойові дії вимагають від військових не лише ґрунтовних теоретичних знань, а й високого рівня практичних навичок, зокрема в умовах гібридних загроз, кібербезпеки, використання безпілотних літальних апаратів (БПЛА) та управлінських систем. В змісті статті розглядаються актуальні проблеми та перспективи вдосконалення процесу підготовки військових спеціалістів, акцентується увага на інтеграції теоретичних знань і практичних навичок. Зміст дослідження охоплює аналіз наукових робіт щодо методики підготовки офіцерів в умовах постійної зміни військового середовища. Досліджено ефективність використання інноваційних технологій, таких як віртуальні тренажери, симулятори бойових дій, безпілотники, а також застосування інтерактивних методів навчання, які дозволяють створювати умови, наближені до реальних бойових ситуацій. Приділено увагу методам моделювання бойових ситуацій з використанням сучасних цифрових платформ для командного управління на тактичному рівні. Ключовими тенденціями, виявленими в дослідженні, є інтеграція теорії та практики, застосування новітніх технологій та симуляцій, а також постійне оновлення змісту навчальних програм у відповідь на зміну бойових умов і технологічних тенденцій.

Ключові слова: *практична складової змісту навчальних дисциплін військового спрямування, підготовка майбутніх офіцерів, підготовка фахівців спеціального призначення, якісь підготовки військових фахівців, віртуальні тренажери, симулятори бойових дій, безпілотники, інтерактивні методи навчання.*

Підготовка майбутніх офіцерів та військових фахівців є сьогодні однією з основних завдань системи вищої освіти в Україні. Вона забезпечує не лише засвоєння теоретичних знань, але й розвиток практичних навичок, що є критичними для ефективного виконання військових обов'язків. У сучасних умовах, коли військові дії стають все більш технологічно складними, а вимоги до військових фахівців постійно змінюються, питання підготовки кадрів стають ще більш актуальними.

Сучасний військовий конфлікт характеризується зміною традиційних бойових методів, що вимагає від військових фахівців здатність швидко реагувати на нові загрози та використовувати новітні технології. Враховуючи військову агресію, яку переживає Україна, а також зміни в міжнародній безпеці, необхідно адаптувати підготовку офіцерів до сучасних викликів. Це включає вивчення та застосування сучасних тактик і стратегій ведення війни, гібридних загроз, використання безпілотних літальних апаратів, кіберзагроз, а також стратегічного управління в умовах високих технологій. Майбутні офіцери повинні мати можливість ефективно працювати в умовах змінної, непередбачуваної та багатофакторної загрози.

З огляду на військову агресію, яку переживає Україна, а також зміни в міжнародній безпеці, необхідно адаптувати підготовку офіцерів до новітніх викликів. У цьому контексті важливою є проблема вдосконалення змісту навчальних дисциплін у військових вищих закладах освіти (ВЗВО), зокрема посилення практичної складової освітнього процесу. Це включає вивчення та застосування сучасних тактик і стратегій ведення війни, боротьби з гібридними загрозами, використання безпілотних літальних апаратів, кіберзагроз, а також стратегічного управління в умовах високих технологій.

Майбутні офіцери повинні мати можливість ефективно працювати в умовах змінної, непередбачуваної та багатофакторної загрози. Саме в цьому аспекті є посилення практичної складової підготовки у ВЗВО, щоб майбутні офіцери могли не лише опановувати теоретичними знаннями, але й набувати навичок, для оперативного реагування на зміни.

У власній науковій праці Брижатий Є. розглядає процес підготовки майбутніх офіцерів інженерних військ, зокрема моделювання навчання в контексті безперервної підготовки. Це є аспектом, який дозволяє створити умови для постійного вдосконалення навичок та знань військовослужбовців. Безперервна підготовка є актуальним трендом у військовій освіті, що відповідає вимогам сучасного світу, де військові операції стають більш складними [1, с. 26–31].

Зорій Я. досліджує особливості підготовки офіцерів запасу в умовах сучасних викликів, зокрема в контексті участі сил сектору безпеки та оборони в ООС. Науковець акцентує увагу на необхідності адаптації військової освіти до нових реалій бойових дій та підвищення рівня готовності кадрів до складних умов сучасних військових дій [2, с. 231–242].

Монографія «Система внутрішнього забезпечення якості вищого військового навчального закладу: особливості, умови розвитку» приділяє увагу питанням якості освіти у військових навчальних закладах. Автори описують систему внутрішнього забезпечення якості навчання, що включає етапи контролю, оцінювання та удосконалення освітнього процесу. У дослідженні пропонуються конкретні шляхи розвитку системи в умовах військової освіти, що є критично важливим для підготовки майбутніх офіцерів [3, с. 108].

Загальні методичні принципи організації роботи з особовим складом, що є невід’ємною складовою підготовки офіцерів у ВЗВО, подає у науковому доробку Петренко В. Автори аналізують методи і підходи до управління особовим складом, що дозволяють вивести ефективність навчання на новий рівень, зокрема в умовах обмежених ресурсів [4].

Рудинський В. розглядає інноваційні технології змішаного навчання, які поєднують традиційні методи з онлайн-платформами. Змішане навчання забезпечує інтенсивність та інтерактивність освітнього процесу, що дозволяє створити умови для формування компетенцій майбутніх офіцерів, особливо для фахівців спеціального призначення [5].

У наукових дослідженнях акцентується увага на інноваційних підходах до розвитку військової освіти, зокрема на важливості впровадження новітніх технологій та методик в освітній процес. Телелим В. подає критичний аналіз наявних проблем та можливі напрямки реформування системи військової освіти в Україні, зокрема в умовах сучасних загроз та викликів [6, с. 7–18].

Розгляд кіберосвіти в контексті оборони подано в доробку Телелима В., Даник Ю., Зінченко А. Автори наголошують, що кіберосвіта має велике значення в умовах швидко змінюваних технологій і необхідності забезпечення безпеки кіберпростору в Збройних Силах. Кіберосвіта стає важливою складовою частиною підготовки офіцерів, активні дії сучасної війни часто ведуться в кіберпросторі, і необхідно мати фахівців з відповідними знаннями та навичками [7].

Фурсенко О., Черновол Н., Бобрицька Г. досліджують використання математичних моделей бойових дій для підвищення професійної спрямованості викладання математики у ВЗВО. Це дозволяє студентам краще розуміти реальне застосування математичних знань у військовій сфері, що покращує їх підготовку [9, с. 64–69].

У посібнику Хорєв І. розглядає педагогічні підходи до організації навчання у ВЗВО, які сприяють підвищенню ефективності підготовки військових фахівців. Автор аналізує методи та техніку, які сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, та пропонує шляхи удосконалення освітнього процесу [10].

Якименко І., Гапєєва О., Коваль В. розкривають роль інноваційних підходів у підготовці фахівців з роботи з персоналом, зокрема в контексті військової служби. Автори обговорюють важливість розвитку компетенцій, що дозволяють ефективно керувати людськими ресурсами у військових підрозділах, застосовуючи новітні технології [11, с. 443–445].

Підготовка майбутніх офіцерів та військових фахівців у системі вищої освіти України є важливою складовою забезпечення національної безпеки та оборони. Сучасні виклики, зокрема військова агресія, технологічні зміни у військовій сфері та нові загрози (гібридні війни, кіберзагрози), змушують систему військової освіти постійно удосконалювати процес підготовки майбутніх офіцерів, щоб відповідати сучасним вимогам.

Метою статті вважаємо здійснити огляд наукової літератури з досліджуваного питання, визначити основні тенденції та проблеми в освітньому процесі в умовах військового вищого закладу освіти (ВЗВО).

В контексті підготовки військових фахівців, ВЗВО мають надзвичайно важливе завдання – не тільки надавати теоретичні знання, але й забезпечити достатній рівень практичної підготовки майбутніх фахівців. Оскільки реальні умови бойових дій постійно змінюються, навчальні дисципліни мають бути адаптовані для максимальної ефективності підготовки військових спеціалістів. Для цього необхідно впроваджувати новітні методи, технології та підходи, які можуть бути інтегровані.

Аналіз наукових праць дозволяє виокремити основні тенденції в розвитку військової освіти, пов’язані з посиленням практичної складової, такі як: інтеграція теорії і практики, модернізація освітнього процесу, практична підготовка в умовах бойової готовності (див. рис. 1).

Рис. 1. Основні тенденції в розвитку військової освіти

Джерело: розроблено автором

Інтеграція теорії і практики передбачає необхідність не тільки теоретичних занять, а й проведення практичних занять, на яких майбутні офіцери зможуть набути навички командування, прийняття рішень, а також управління військовими підрозділами в умовах близьких до бойових. Це має забезпечуватися створенням необхідних умов для тренувань на полігонах, участі в міжнародних навчаннях та симуляціях [3].

Модернізація освітнього процесу. Це передусім комплексне, всебічне оновлення всіх ланок освітньої системи та всіх сфер освітньої діяльності ВЗВО відповідно до вимог сучасності за умов збереження та примноження кращих традицій вітчизняної та зарубіжної військової освіти. Це дозволяє створити максимально наближене до реальності середовище для практичної підготовки, що є місцем для розвитку оперативної готовності майбутніх офіцерів [5; 11].

Практична підготовка в умовах бойової готовності. Практична підготовка не повинна обмежуватися лише навчанням на полігонах чи тренажерах, а також включати реальні умови бойової готовності, де майбутні фахівці повинні самостійно взаємодіяти з військовою технікою, зброєю та бойовими засобами. Це дає можливість апробації знань, вмінь та навички в наближених до реальних умовах.

Попри значний прогрес у розвитку практичної складової навчання у ВЗВО, є низка проблем та викликів:

– недостатнє фінансування та матеріально-технічна база (ВЗВО стикаються з проблемою застарілої техніки та обмеженими ресурсами для створення сучасних тренажерних комплексів і полігонів);

– недостатня інтеграція з реальними військовими підрозділами (відсутність достатнього контакту між навчальними закладами та бойовими частинами зменшує можливості дієвого практичного навчання курсантів у реальних умовах служби);

– низька інтенсивність інновації та адаптації до сучасних вимог (враховуючи швидкий розвиток військових технологій та зміну характеру бойових дій, необхідно постійне оновлення навчальних програм, що включають нові технології, методи ведення бою та керування військовими підрозділами) [2].

Констатуємо те, що сучасний освітній процес у військових навчальних закладах потребує значних змін у зв'язку з актуальними вимогами військової служби та розвитку військових формувань України. В основі цих змін лежить концепція активна інтеграція теоретичних знань з практичними навичками, що дозволяє не тільки засвоїти предмети, але й отримати реальний досвід, необхідний для виконання службово-бойових (бойових) завдань.

Теоретичний аспект підготовки військових фахівців є надзвичайно успішним для забезпечення успішного виконання ними функціональних обов'язків у складних умовах сучасного бойового середовища. Теоретична підготовка є основою для формування знань і навичок, що мають допомогти військовому фахівцю впевнено приймати рішення, аналізувати отримані результати та ефективно керувати підрозділами в умовах невизначеності й високого ризику.

Важливо зазначити, що теоретичний аспект навчання має глибокий зв'язок з практичною діяльністю, хоча лише через гармонійне поєднання обох компонентів можна досягти високої якості підготовки військових фахівців.

Базова теоретична підготовка є необхідною для розуміння основної військової справи та бойового застосування сил. Вона охоплює широкий спектр дисциплін, які вимагають прийняття обґрунтованих рішень у різних умовах.

Наприклад, знання історії військових конфліктів, аналіз великих битв дозволяє майбутнім офіцерам зрозуміти, як змінювалися принципи ведення бойових дій, що стане основою для формування глибокого стратегічного мислення. Аналіз військових досвіду минулого дозволяє майбутнім командирам зрозуміти, як інші стратегії могли б вплинути на результат війни.

У ракурсі нашого дослідження особливого значення набуває інтеграція теоретичних знань з практичними навичками, оскільки реальні умови бойових дій постійно змінюються. Важливо, щоб майбутні офіцери були здатні швидко реагувати на нові виклики, загрози, ефективно використовувати сучасні технології, зокрема безпілотні літальні апарати, кіберзагрози та інші інноваційні засоби, які сьогодні активно використовуються на фронті.

В публікаціях присвячених військовій освіті, часто розглядається важливість практичної підготовки майбутніх офіцерів. Існують різні підходи до посилення практичної складової навчальних дисциплін, основним є поєднання теоретичних знань з реальними ситуаціями, що імітують бойові умови. Це дозволяє майбутнім офіцерам краще засвоїти матеріал та практично відпрацювати його в наближених до реальних умовах. У цьому контексті виникає необхідність впровадження новітніх методів та технологій, що дозволять максимально наблизити навчання до реальних бойових умов.

Розглянемо більш детально інтерактивні методи навчання, такі як: симулятори, цифрові платформи, тренажери тощо.

Моделювання бойових ситуацій та тренування на реальних локаціях є важливою складовою підготовки майбутніх військових фахівців. Вони забезпечують не тільки теоретичне розуміння тактики та стратегії, а й реальну практику в умовах, максимально наближених до бойових. В умовах швидко змінюваного сучасного військового середовища, де важливу роль забезпечують адаптивність, швидкість реагування та ефективність прийнятих рішень, цей метод навчання стає більш необхідним.

Моделювання бойових ситуацій – це процес створення симуляцій, які імітують різні аспекти бойових дій на полі бою. Використання таких моделей дозволяє відтворювати реальні бойові умови і дає можливість військовим фахівцям тренуватися в умовах, близьких до реальних, але без фізичного ризику [7].

Симулятор бойових дій VBS3 (Virtual Battlespace 3). Це потужний симулятор бойових дій, розроблений компанією Bohemia Interactive для військових навчальних закладів та організацій. Цей інструмент використовується для тренувань та підготовки військових за різними сценаріями, забезпечуючи максимально реалістичне середовище для навчання та практичної підготовки. Можемо виокремити особливості VBS3, такі як: створення реалістичного середовища (VBS3 створює віртуальний простір, максимально наближений до реальних умов бойових дій), симулятор відтворює різноманітні природні та урбаністичні ландшафти, кліматичні умови, а також техніку та зброю, що використовуються в реальних бойових ситуаціях. Це дозволяє курсантам тренуватися в умовах, які відображають реальні бойові завдання, не піддаючи їх фізичному ризику.

У сучасних військових діях безпілотні літальні апарати (БПЛА) займають все більш важливе місце. Вони використані не тільки для збору розвіданих, але й для проведення атак, моніторингу ситуації на фронті та виконання інших завдань. Тому аспектом підготовки майбутніх військових є навчання управлінню БПЛА, яке дозволяє відпрацьовувати навички без реального ризику для техніки.

Тренування з реальними БПЛА потребує значних фінансових витрат на паливо, обслуговування техніки та організацію польотів. Використання тренажерів значно знижує ці витрати, дозволяючи забезпечити високоякісну підготовку при мінімальних витратах. Проте особливо важливим є те, що робота з реальними БПЛА потребує не лише технічної майстерності, а й остаточної підготовки до роботи в екстремальних умовах, де кожна помилка може призвести до значних втрат.

Симулятори БПЛА дозволяють користувачам повністю зануритися в управління безпілотниками, що включають в себе різні аспекти, від пілотування до виконання бойових завдань. Віртуальне управління надає курсанту можливість відчути контроль за літальним апаратом у різних умовах – від спостереження до активного використання апарату в умовах виконання бойових операцій. Такі тренажери точно відтворюють маневри БПЛА, включаючи швидкість, висоту польоту тощо.

Наголосимо, що симулятори БПЛА можуть використовувати реалістичні бойові сценарії, в яких курсанти можуть удосконалити власні навички управління в різних ситуаціях. Це можуть бути атаки на визначені цілі, проведення розвідки, підтримка військових підрозділів або коригування вогню артилерії. Тренажери дозволяють моделювати умови, такі як зміни погодних умов, поява ворога, дії в умовах ворожих радіоелектронних перешкод тощо. Констатуємо те, що це сприяє розвитку здатності майбутніх офіцерів до прийняття швидких рішень у реальних бойових умовах, де кожен момент має вирішальне значення.

Таким чином, використання симуляторів БПЛА має стати компонентом у системі підготовки майбутніх військових фахівців, що уможливить освоєння важливих аспектів роботи з безпілотними технологіями та сформує необхідну професійну компетентність (ефективне використання БПЛА у реальних бойових умовах).

Сучасна військова підготовка потребує впровадження інноваційних технологій, які дозволяють максимально наблизити освітній процес до реальних бойових умов. Одним із таких інструментів є віртуальна реальність (VR) та доповнена реальність (AR). Використання цих технологій у навчанні курсантів має значний потенціал для покращення якості їхньої підготовки, дозволяючи відпрацьовувати складні тактичні завдання, маневри та реакцію в умовах, наближених до реальних бойових ситуацій. Віртуальність – це технологія, яка створює повне занурення користувачів у штучно створене реальне віртуальне середовище.

У військовому контексті це дозволяє курсанту повністю взаємодіяти з моделями бойової сцени, техніки, зброї та інфраструктури, що значно підвищує ефективність навчання. Виокремимо особливості використання VR у підготовці майбутніх військових фахівців, такі як: тренування в реальних умовах (VR дозволяє курсантам тренуватися в різноманітних бойових ситуаціях – від тактичних операцій до управління підрозділами в умовах міського бою або на полі бою), учасники можуть спостерігати за бойовими діями, коригувати власні стратегії та тактики, не покидаючи навчального центру.

Використання тренажерів бойових дій та тренажерів для БПЛА у підготовці майбутніх військових фахівців дозволяє значно підвищити якість навчання, наблизивши його до реальних бойових умов. Це дозволяє курсантам не тільки здобувати теоретичні знання, але й відпрацьовувати практичні навички в безпечних і контрольованих умовах, що є критичним для підготовки ефективних військових.

Цифрові платформи, що застосовуються для тактичного управління та навчання команд, мають стати обов’язковою частиною сучасної військової освіти. Вони дають можливість курсантам відпрацювати управлінські та командні навички в умовах, наближених до реальних бойових ситуацій. Однією з важливих складових таких платформ є системи командного управління (C4ISR – Command, Control, Communications, Computers, Intelligence, Surveillance and Reconnaissance), які забезпечують інтеграцію технологій для ефективного виконання бойових завдань та координації дій підрозділів.

Означена цифрова платформа розроблена для тактичного управління, що дозволяє відпрацьовувати важливі аспекти командного управління, такі як планування операцій, взаємодія підрозділів, координація дій та прийняття оперативних рішень. Ця система використовується для створення реалістичних бойових

сценаріїв, де курсанти можуть сприяти тренуванню на всіх етапах бойової операції. Завдяки означеній цифровій платформі, яка відображає тактичні карти, на яких нанесені реальні або змодельовані об'єкти, курсанти відпрацьовують планування бойових операцій та стратегій у реальних або змодельованих умовах, що максимально наближає тренування до реальних бойових ситуацій.

Тренажери для дій в умовах гібридної війни розроблені для підготовки військових до складних та змінених умов, характерних для таких конфліктів. Вони уможливлюють відпрацьовування навичок не тільки для традиційних бойових операцій, але й для ефективного реагування на нетрадиційні загрози, зокрема інформаційні війни, кібератаки [7].

Тренажери можуть відтворити різні сценарії гібридної атаки, зокрема складні положення з інформаційними, кіберзагрозами та диверсійними діями. Це забезпечує високий рівень реалістичності тренувань. Наприклад, використання симуляторів кіберзагроз для підготовки військових до можливих атак на військову техніку чи інфраструктуру. В таких тренажерах військові фахівці відпрацьовують знищення шкідливих програм, захист даних та знешкодження кіберзагрози в реальному часі.

Мобільні додатки для стратегії та командування дають можливість планувати та контролювати бойові дії за допомогою мобільних пристроїв, що значно полегшує управління в польових умовах. Ці додатки можуть включати різні інструменти для аналізу ситуації, операцій планування, координації підрозділів, забезпечення зв'язку між ефективними елементами військових сил, а також для отримання зворотного зв'язку. Наприклад, додаток для тактичного командування та управління (C4ISR) має можливості для створювати карт, координування переміщення підрозділів, збирання та аналізування даних з різних джерел (розвідка, безпілотники, сенсор), реагування на зміни у ситуації в режимі реального часу.

Наступним прикладом є додаток Commander's Mobile Training App – додаток, який дозволяє тренувати навички планування, реагування на динамічні зміни на полі бою та ефективного управління діями підрозділів під час активних бойових дій.

Мобільні додатки дозволяють курсантам мати постійний доступ до необхідної інформації та планів у будь-який час та в будь-якому місці. Це особливо важливо в умовах бойових дій, коли інформація повинна бути доступною і актуальною без необхідності використання складних та важких систем зв'язку.

Мобільні додатки дозволяють інтегрувати різні технології, такі як GPS-навігація, зв'язок з безпілотниками, отримання даних з сенсорів, що значно підвищує здатність до виконання завдань. Наприклад, використання додатків, які працюють у парах з безпілотниками, дають можливість утримувати розвіддані в реальному часі.

Використання мобільних додатків дозволяє знизити витрати на навчання та операції, замінюючи традиційні методи тренувань в умовах реального бою, що часто пов'язано з великими витратами та ризиками.

В умовах сучасних військових операцій, де використані новітні технології та автоматизовані системи, роль роботизованих технологій у підготовці військових фахівців є важливою. Особливо це стосується таких військових фахівців, які є відповідальними за реалізацію основних видів бойового забезпечення, які мають складні завдання, пов'язані з розмінуванням, будівництвом інфраструктури, ліквідацією наслідків бойових дій та забезпеченням інженерного забезпечення військових операцій. Тренування цих фахівців із використанням роботизованих систем дозволяє значно підвищити ефективність навчання, знизити ризики для курсантів та підвищити їх навички в реальних умовах.

Роботизовані системи є високотехнологічними платформами, які можуть виконувати різноманітні функції в навчанні та підготовці військових фахівців. Ці системи можуть імітувати реальні бойові ситуації та небезпеки, з якими можуть стикнутися командири підрозділів під час виконання бойових завдань, включаючи розмінування та ліквідацію вибухонебезпечних об'єктів. Вони забезпечують безпечне та ефективне навчання без фізичних ризиків для життя. Наприклад, тренажери для розмінування "MRV" (Mine Detection Robots) – роботизована система, яка дозволяє курсантам навчатися виявляти та знешкоджувати вибухонебезпечні об'єкти, використовуючи роботи для дистанційного управління.

Висновки. Використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх військових фахівців є ключовим фактором для адаптації освітнього процесу до вимог сучасних бойових дій. Завдяки інтеграції новітніх технологій, таких як віртуальна реальність (VR), доповнена реальність (AR), симулятори бойових дій, мобільні додатки та роботизовані системи, значно підвищується якість навчання курсантів.

Інноваційні технології дозволяють створити максимально реалістичні умови для тренувань, знижуючи ризики для життя і здоров'я курсантів під час навчання, а також зменшити витрати на матеріально-технічне забезпечення. Тренажери та симулятори, що імітують бойові ситуації, дозволяють курсантам відпрацьовувати навички прийняття рішень, тактичного планування та командування в умовах, максимально наближених до реальних бойових умов. Використання безпілотних літальних апаратів (БПЛА) та цифрових платформ для командування надають можливість курсантам отримати досвід роботи з новітніми військовими технологіями.

Інтеграція теоретичних знань із практичними навичками через ці технології дозволяє курсантам швидше адаптуватися до реальних бойових умов. Водночас психологічна підготовка, тренування стресостійкості та здатності до прийняття рішень у надзвичайних ситуаціях також стають елементом цього процесу.

Таким чином, інноваційні технології в підготовці майбутніх військових фахівців відіграють важливу роль в удосконаленні їх навичок, зменшенні витрат, підвищенні ефективності навчання та забезпеченні максимальної безпеки під час тренувань. Це дозволяє підготувати військових фахівців, які здатні ефективно діяти в умовах сучасної війни та швидко адаптуватися до змін, що є сучасною необхідністю.

Використана література:

1. Брижатий Є. І. Моделювання процесу підготовки майбутніх фахівців інженерних військ в системі безперервної підготовки. *Вісник Національного університету оборони України.* 2013. Вип. 1. С. 26–31.
2. Зорій Я. Підготовка майбутніх офіцерів запасу в закладах вищої освіти: сутність та особливості організації в умовах участі Збройних Сил України в операції Об’єднаних сил. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки.* 2018. № 3. С. 231–242.
3. Медвідь М., Медвідь Ю., Ктіторов М. Система внутрішнього забезпечення якості вищого військового навчального закладу: особливості, умови розвитку : монографія. Київ : КІНГУ, 2023. 108 с.
4. Організація та методика роботи з особовим складом : підручник / В. М. Петренко та ін. Суми, 2020. 414 с.
5. Рудинський В. Використання технологій змішаного навчання у ВЗВО: особливості формування готовності майбутніх фахівців спеціального призначення до професійної діяльності. *Освітологічний дискурс*. 2024. № 1. С. 151–163.
6. Телелим В. М., Приходько Ю. І. Військова освіта: актуальні проблеми інноваційного розвитку. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2016. Вип. 51. С. 7–18.
7. Телелим В. М., Даник Ю. Г., Зінченко А. О. Кіберосвіта у сфері оборони. Наука і оборона. 2018. № 4. С. 35–42.
8. Телелим В. М., Приходько Ю. І. Проблемні питання подальшого розвитку системи військової освіти. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. Вип. 5. С. 134–140.
9. Фурсенко О., Черновол Н., Бобрицька Г. Математичні моделі бойових дій як засіб вдосконалення професійної орієнтованості викладання математичних дисциплін у ВЗВО. *Фізико-математична освіта*. 2024. Т. 39. № 1. С. 64–69.
10. Хорєв І. О. Педагогічні основи забезпечення ефективності підготовки військових фахівців у вищих закладах освіти : навч. метод. посіб. Київ : ВГІ НАОУ, 2000. 60 с.
11. Якименко І., Гапеєва О., Коваль В. Інноваційні технології у підготовці фахівців по роботі з персоналом. *Педагогічні науки.* 2019. № 1 (16). С. 443–445.

References:

1. Bryzhatyi Ye. I. (2013). Modeliuvannia protsesu pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv inzhenernykh viisk v systemi bezperervnoi pidhotovky [Modeling the training process of future specialists in engineering troops within the continuous training system]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 1. S. 26–31 [in Ukrainian].
2. Zorii Ya. (2018). Pidhotovka maibutnikh ofitseriv zapasu v zakladakh vyshchoi osvity: sutnist ta osoblyvosti orhanizatsii v umovakh uchasti Zbroinykh Syl Ukrainy v operatsii Obiednanykh syl [Preparation of future reserve officers in higher education institutions: essence and organizational features under the participation of the Armed Forces of Ukraine in the Joint Forces Operation]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy.* Seriia : Pedahohichni nauky, 3. S. 231–242 [in Ukrainian].
3. Medvid M., Medvid Yu., Ktitorov M. (2023). Systema vnutrishnoho zabezpechennia yakosti vyshchoho viiskovoho navchalnoho zakladu: osoblyvosti, umovy rozvytku [The internal quality assurance system of higher military educational institutions: features and development conditions]. Kyiv, [n. p.]. S. 108 [in Ukrainian].
4. Orhanizatsiia ta metodyka roboty z osobovym skladom : pidruchnyk [Organization and methodology of working with personnel: textbook] / Petrenko V. M., Liapa M. M., Lehan’kov I. V., et al. (2020). Sumy: Sumskyi derzhavnyi universytet. 414 s. [in Ukrainian].
5. Rudynskyi V. (2024). Vykorystannia tekhnolohii zmishanoho navchannia u VVNZ: osoblyvosti formuvannia hotovnosti maibutnikh fakhivtsiv spetsialnoho pryznachennia do profesiinoi diialnosti [The use of blended learning technologies in higher military institutions: features of readiness formation for future special-purpose professionals]. *Osvitolohichnyi dyskurs*, 1. S. 151–163 [in Ukrainian].
6. Telelym V. M., Prykhodko Yu. I. (2016). Viiskova osvita: aktualni problemy innovatsiinoho rozvytku [Military education: pressing issues of innovative development]. *Zbirnyk naukovykh prats Viiskovoho instytutu Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka,* 51. S. 7–18 [in Ukrainian].
7. Telelym V. M., Danyk Yu. H., Zinchenko A. O. (2018). *Kyberosvita u sferi oborony* [Cyber education in the field of defense]. Nauka i oborona, 4. S. 35–42 [in Ukrainian].
8. Telelym V. M., Prykhodko Yu. I. (2012). Problemi pytannia podalshoho rozvytku systemy viiskovoi osvity [Problematic issues of further development of the military education system]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*, 5. S. 134–140 [in Ukrainian].
9. Fursenko O., Chernovol N., Bobrytska H. (2024). Matematychni modeli boiovykh dii yak zasib vdoskonalennia profesiino oriientovanosti vykladannia matematychnykh dystsyplin u VVNZ [Mathematical models of combat as a means of improving the profession-oriented teaching of mathematical disciplines in higher military institutions]. *Fizyko-matematychna osvita*,39 (1). S. 64–69 [in Ukrainian].
10. Khorev I. O. (2000). Pedahohichni osnovy zabezpechennia efektyvnosti pidhotovky viiskovykh fakhivtsiv u vyshchykh zakladakh osvity [Pedagogical bases of ensuring the efficiency of training military specialists in higher education institutions]. Kyiv : VHI NAOU. 60 s. [in Ukrainian].
11. Yakymenko I., Hapieieva O., Koval V. (2019). Innovatsiini tekhnolohii u pidhotovtsi fakhivtsiv po roboti z personalom [Innovative technologies in the training of personnel specialists]. *Pedahohichni nauky*,1 (16). S. 443–445 [in Ukrainian].

A. Plaksin, A. Kurbatov. Enhancing the practical component of training future officers in military higher education institutions for conducting combat operations.

The training of new officers and military guards plays a crucial role in addressing the key tasks of Ukraine's defense system. Modern military education requires constant adaptation of training programs to meet the demands of the rapidly evolving

security environment. Today's combat operations heavily rely not only on solid theoretical foundations but also on advanced practical skills, especially in the context of hybrid threats, cybersecurity challenges, and the rapid development of unmanned aerial vehicles (UAVs) and management systems.

This article delves into the pressing issues and future prospects of training military specialists, emphasizing the importance of integrating theoretical knowledge with practical application. The research methodology includes an analytical review of existing scientific works and current training methods for officers in a dynamically changing military environment. A significant focus is placed on the effectiveness of innovative technologies, such as virtual and combat simulators, drones, and interactive training systems, which enhance situational awareness and provide realistic combat scenarios.

Furthermore, the study highlights the role of digital platforms for command and control, exploring their capacity to simulate complex combat situations and decision-making processes. Key trends emerging from the research include the blending of theory and practice, the incorporation of cutting-edge technologies and simulations, and the continuous modernization of initial training programs to align with the shifting realities of warfare and technological advancements.

This analysis underscores the need for a systemic approach to the professional development of military personnel, ensuring readiness to meet contemporary and future challenges effectively.

Key words: *practical warehouse position of the initial disciplines of military directives, training of future officers, training of special duty guards, as well as training of military guards, virtual simulators, combat simulators, drones, interactive training methods.*

UDC 378.016:070-051](477)
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.20

Khomenko A. O.

A COMPARATIVE ANALYSIS OF JOURNALISM CURRICULA AT UKRAINIAN UNIVERSITIES

This article presents a comprehensive analysis of the bachelor's degree programs in Journalism at leading Ukrainian universities, including Sumy State University, Lviv Polytechnic National University, V. N. Karazin Kharkiv National University, Ivan Franko National University of Lviv, and Borys Grinchenko Kyiv University. The study focuses on assessing the alignment of educational curricula with the rapidly evolving demands of the labor market, which is being significantly transformed by digitalization and the development of artificial intelligence (AI) technologies.

Particular attention is given to the expectations of media industry employers regarding the digital competencies of future journalists, especially their ability to apply AI tools in professional practice. The research findings indicate that the current curricula only partially meet the challenges of the modern information society. There is limited integration of disciplines related to advanced digital technologies, a lack of systematic training in AI-based tools for journalism, and insufficient involvement of media practitioners in the educational process. The study also reveals a pressing need for continuous professional development of academic staff to ensure the relevance of educational content and the formation of industry-relevant competencies among students.

Based on the analysis, the article proposes several recommendations for modernizing journalism education: introducing courses on artificial intelligence, digital storytelling, data analytics, and multimedia content management; strengthening collaboration with industry professionals; and implementing continuous training programs for educators. These measures are expected to enhance the competitiveness of graduates in the global job market and prepare them for effective work amid the dynamic transformations of the media landscape.

Key words: *higher education, journalism education, curriculum, artificial intelligence, digital transformation, labor market, media industry, professional competencies.*

(статтю подано мовою оригіналу)

The rapid development of digital technologies, in particular artificial intelligence (AI), is transforming all spheres of public life, including journalism and the system of training future media professionals. A modern journalist functions in a multichannel, highly competitive information environment, where efficiency, analytical skills and technological flexibility are becoming key components of professional activity. Therefore, the issue of integrating digital literacy components, including the study of artificial intelligence, into the content of journalism education programmes is of particular relevance.

The relevance of the study is driven by the need to critically assess the extent to which existing bachelor's degree programmes in journalism at Ukrainian universities meet the challenges of digital transformation. At the same time, modern employers' requirements increasingly include mastery of automated information processing tools, big data analytics, digital storytelling and multimedia content, which creates a demand for new educational approaches.

The purpose of the article is to provide a comprehensive analysis of the content of journalism curricula in leading Ukrainian higher education institutions through the prism of modern digital challenges, in particular the

integration of artificial intelligence components into the educational process, and to develop recommendations for their improvement in accordance with the requirements of the National Agency for Higher Education Quality Assurance (NAQA) and the needs of the labour market.

Research objectives: to analyse the formulation of the purpose and peculiarities of the implementation of journalism education programmes in the five leading Ukrainian higher education institutions. To study the current requirements of employers for digital and innovative competencies of journalists, in particular in the context of mastering artificial intelligence tools. To conduct a comparative analysis of the presence of digital education components in the content of educational programmes.

The methodological basis of the study is an interdisciplinary approach that combines elements of comparative analysis of educational programmes, content analysis of open sources and labour market analytics. The research was conducted in accordance with the criteria for assessing the quality of educational programmes defined by the National Agency for Higher Education Quality Assurance of Ukraine (NAQA), in particular, criterion 1.1 – ‘Purpose of the educational programme’, criterion 1.3 (openness and transparency), criterion 1.4 (compliance with the needs of the labour market and stakeholder engagement)

The subject of the study is the first (bachelor's) level journalism programmes at five leading Ukrainian universities: Sumy State University, Lviv Polytechnic National University, V. N. Karazin Kharkiv National University, Ivan Franko National University of Lviv, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University.

The criteria for selecting the HEIs included: availability of an accredited journalism study programme according to the NAQA and open registers of the NAQA; geographical and typological representation of universities (Ukrainian); availability of programme descriptions in an open digital environment.

Main research methods: content analysis of official descriptions of educational programmes, curricula and accreditation certificates (from open sources: university websites, the Unified Public Electronic Database on Education, the National Agency for Higher Education Quality Assurance); comparative and critical analysis of the purpose, features, structure and components of programmes with the use of approaches to strategic assessment of the relevance of programmes to the mission of higher education institutions (HEIs); analysis of the labour market -based on data from robota.ua, work.ua, and the Public Employment Service (filter ‘journalist’, July 2024, January 2025) to identify employers' requirements for digital competencies, including mastery of AI tools; review of professional standards – in particular, analysis of the Professional Standard ‘Journalist’ for the group of professions: journalist, correspondent, photojournalist, columnist, editor, editorial director, editor (2025), approved by the developer – the joint-stock company National Public Broadcasting Company of Ukraine, order No. 84 of 22.01.2025. (1)

The hypothesis of the research is that most accredited journalism education programmes in Ukraine only partially meet the requirements of digital transformation and the needs of the labour market, in particular, the development of competencies in the field of artificial intelligence, which requires methodological updating of the programme content.

To maintain objectivity, we used the same scheme for analysing educational programmes, which includes: (1) the wording of the programme objective; (2) the specifics of the implementation of the programme (practical component, language modules, innovative components); (3) the level of openness and accessibility of information; (4) accreditation status; (5) compliance with the needs of the labour market in the context of digitalisation and AI.

Status as of 13.07.2024 for journalists throughout Ukraine. The website of the Public Employment Service contains 97 vacancies. The description of the vacancy from Mistoonline reads: “It is forbidden to use artificial intelligence or any other text generation services. All texts must be written by yourself." There are 79 vacancies on the Robota.ua portal. The ability/knowledge of using artificial intelligence (generative) is specified in the criteria of one media outlet – Forbes. The Work.ua website contains 60 vacancies. A hidden company has a job description generated by artificial intelligence (the author of the genetic AI developer is not specified, probably Chat CPT3.5). The job description reads: “Experience with AI: Knowledge and ability to use artificial intelligence tools to edit and generate quality content." There are duplicate vacancies from Mistoonline in different cities of Ukraine with their position not to use artificial intelligence. [1; 2; 8]

This analysis shows different attitudes of employers to the use of artificial intelligence in professional activities: from negative (Mistoonline) to positive (Forbes). An employer with a positive attitude to artificial intelligence offered a salary that was twice as high as the offer from an employer with a negative attitude to AI.

Status as of 03.01.2025 for journalists throughout Ukraine. The website of the Public Employment Service has 76 vacancies. The Pharma Media, Yaware, and Gvara Media used artificial intelligence to create the job posting. Yaware welcomes the use of artificial intelligence in the professional activities of journalists: ‘Using artificial intelligence to work with texts and marketing automation – we'll teach you everything!’, the first task for the candidate is stated: ‘Generate and edit texts using AI.’ AI club lists ‘confident chatGPT user’ among the requirements for the candidate and the only functional responsibility is ‘writing materials (interviews, articles) on the topic of Artificial Intelligence’. The Ukrainian expert analytical company notes what is important to them: ‘Ability to use modern search algorithms and AI tools’. Mistoonline consistently states: “It is forbidden to use artificial intelligence or any other text generation services. All texts must be written by yourself."

Robota.ua portal has 55 vacancies: AI club, Mistoonline, and Yaware are duplicated. For ONCOMEDIC it is important: ‘6. Ability to use modern search algorithms and AI tools, ability to formulate clear semantic constructions

for different types of readers.' Work.ua has 51 vacancies on its website: the vacancies researched are duplicated by Oncologist and Gvara Media. Rankup assures candidates that they will succeed if they have: 'experience of working with ChatGPT on content generation: studying materials, forming an extract from a large text, forming a content plan and article outline.' [1; 2; 8].

According to the results of the vacancies survey, four employers used artificial intelligence to generate ad copy (The Pharma Media, Yaware, Gvara Media, ONCOMEDICA). Mistoonline is consistently negative about AI tools. Five employers have a positive attitude towards artificial intelligence: Yaware, AI club, Ukrainian Expert Analytical Company, ONCOMEDICA, and Rankup. One media outlet invites to write about artificial intelligence (AI club).

The readiness of universities to meet the requirements of employers to use artificial intelligence tools was determined based on an analysis of the educational

According to the (the Unified Public Electronic Database on Education), as of 08.10.2024, 45 higher education institutions in Ukraine trained 4456 bachelors in journalism under the journalism study programme. Among them: 15 have licensed/accredited educational programmes; have a licensed/accredited speciality (specialisation); is not licensed/accredited; no one universities with expired validity.

Among the institutions with a licensed/accredited journalism study programme, we will highlight the top three in terms of the number of students: Ivan Franko National University of Lviv – 695 students; Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University – 336 students; Lviv Polytechnic National University – 328 students [7].

When considering the rankings of Ukrainian universities in the field of Journalism or Communication and Media Studies, no higher education institution was included in the international QS rankings. The Times International Ranking for Communication and Media Studies included the following universities: Sumy State University has been rated by the Times 401-500 (1) and QS 951-1000; Lviv Polytechnic National University: the Times 601-800 (2), QS 951-1000; V. N. Karazin Kharkiv National University: the Times 1201-1500, QS 691-700 (2). [12].

According to the analysis of the efficiency and competitiveness of the network of public higher education institutions of Ukraine by the National Academy of Pedagogical Sciences: "The Times Rankings (THE World University Rankings, 2024), in which the weight of subjective indicators is one third, and the QS World University Rankings (QS World University Rankings, 2024), in which subjective indicators account for almost half of the weight, include a total of 16 Ukrainian higher education institutions. However, except for Sumy State University (SumSU), they are ranked outside the top 1,500, which does not allow them to be called world-class universities (WCUs). In addition, only two domestic universities (Sumy State University and Lviv Polytechnic National University) are in the top 1000 group in both rankings simultaneously."

To determine the readiness of implementing artificial intelligence tools in the training of bachelors in journalism, the profiles of bachelor's degree programmes of the top-rated universities in Ukraine were compared.

All five universities provide open access to descriptions of their study programmes through official online resources, which meets the requirements of transparency in the educational process. Links to the programmes are posted on the relevant platforms.

In terms of accreditation status, the educational programme of Sumy State University has received the definition of 'exemplary', which certifies the highest level of compliance with the criteria of the National Agency for Higher Education Quality Assurance (certificate of accreditation 19008285, valid until 01.07.2027). Lviv Polytechnic also has a valid accreditation certificate (14000276), valid until 01.07.2025, although it has not been awarded the 'exemplary' status. Karazin University has a similar status (ND 2189514, valid until 01.07.2025). The programme of Ivan Franko National University of Lviv is confirmed by the certificate ND 1492451 (valid until 01.07.2026), and the educational programme of Borys Grinchenko University has certificate No. 7248 (also valid until 01.07.2026).

Thus, only the educational programme of Sumy State University stands out among others based on the results of accreditation, which indicates its higher quality of educational process and compliance with national standards. At the same time, all institutions ensure basic openness, but the presence of duplicate or outdated sources of information in some cases (in particular, Karazin University) indicates the need to improve the public information system.

Thus, the purpose of the study universities' curricula shows that all of them are aimed at the ability to ❖ solve problems: ● complex specialised ones at Sumy State University and Lviv Polytechnic; ● typical ones at Karazin University; ❖ solve practical problems: ● Sumy State University: in the fields of journalism, communication studies, public relations; Lviv Polytechnic: in the field of social communications. Specialists are trained by Sumy State University – highly qualified, new generation specialists, Lviv Polytechnic – universal journalists; Karazin University notes the quality of educational and professional training, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University – a specialist in the field of communication studies.

Analysis of the purpose statements of journalism education programmes at leading Ukrainian universities reveals a slight variation in both the level of detail and strategic focus. In particular, Sumy State University offers the most detailed and strategically motivated vision of the goal, closely linked to the mission and strategy of the institution, focusing on the training of a new generation of specialists capable of working in a globalised and technologised environment. This formulation reflects an integrative and interdisciplinary approach to the professional training of journalists.

Instead, Lviv Polytechnic National University focuses on the classic goal of the bachelor's degree – to develop the ability to solve complex problems in the field of social communications, although the lack of direct linkage to the institutional mission narrows the strategic context somewhat.

V. N. Karazin Kharkiv National University presents the goal through the prism of formal qualification parameters representing a set of functions and positions for which the graduate is oriented. This approach focuses on the labour market, but to a lesser extent on the value or innovation dimension of education.

The Ivan Franko National University of Lviv maintains a balance between academic and practical components in its goal statement, but does not demonstrate a strategic link to the HEI's mission, focusing mainly on the competence model of a graduate.

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University Instead, it is limited to an applied vision – the development of skills for creating a media product. This indicates a profession-centric approach, but leaves out the broader context of social change and the role of the journalist as an agent of democratic transformation.

In conclusion, it can be stated that only some HEIs, in particular Sumy State University, demonstrate a strategically motivated and systematically sound approach to the formation of the purpose of the EP, while others focus mainly on the operational or regulatory levels. This situation indicates the need to unify methodological approaches to the design of educational programmes, taking into account the current challenges of the media sphere.

The peculiarities of the educational programmes are united by their practical orientation. Sumy State University mentions preparation for the requirements of the “global information market” and “international academic mobility”. Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University International credit mobility is presented in a separate section and contains the names of the universities with which they cooperate (Adam Mickiewicz University in Poznan (Poland) and Jan Długosz Academy in Czestochowa (Poland)).

The analysis of the profiles of educational programmes shows that there are no components of the educational programme aimed at studying artificial intelligence.

Sumy State University demonstrate the highest readiness to implement artificial intelligence tools in the training of bachelors in journalism. For example, has an exemplary curriculum; prepares a journalist ‘capable of working according to international standards in a rapidly changing, multifunctional, technologised information environment’; emphasises ‘a combination of practical, analytical, innovative and research competences and skills in the field of journalism’.

A study of the specifics of journalism education programmes at leading Ukrainian universities reveals significant differences in approaches to structuring the educational process and priorities in training. The educational programme of Sumy State University is distinguished by a comprehensive approach that combines fundamental education with professional training, focusing not only on practical skills but also on analytical, innovative and research competencies, which meets the requirements of the modern media market and intellectual work.

In contrast, the Lviv Polytechnic National University program has a clearly expressed practical orientation, aimed at forming universal journalists who are able to work effectively in various types of mass media. This approach emphasizes general skills, rather than professional competencies. However, the review of competencies confirms compliance with the educational standard.

V. N. Karazin University provides for mandatory internships in partner media organizations in Kharkiv and Ukraine. This is an important element of connecting theory with practice, and also provides students with the opportunity to adapt to the professional environment directly during their studies.

Curriculum Ivan Franko Lviv National University is focused on training broad-based journalists who have universal competencies to work in various areas of socio-communicative activity and various media. This contributes to the flexibility of graduates in the labor market.

A feature of the curriculum Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University is the teaching of certain disciplines in English, which indicates a desire to integrate into the international educational space and increase the competitiveness of graduates in the global labor market.

Thus, the curriculums of the studied HEIs demonstrate different emphases: from the complex combination of theoretical and practical components at Sumy State University, through the practice-oriented Lviv Polytechnic National University, to the specifics of language training at Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. This generally reflects a wide range of approaches to the formation of journalism specialists in Ukrainian higher education institutions.

Bibliography:

1. Вакансії за фільтром «журналіст». *Robota.ua*. URL: https://robota.ua/zapros/zhurnalist/ukraine
2. Вакансії за фільтром «журналіст». *Work.ua*. URL: https://www.work.ua/jobs-журналіст/?page=5
3. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. Реєстр суб’єктів освітньої діяльності. *Заклади вищої освіти. Реєстр суб’єктів освітньої діяльності.* URL: https://registry.edbo.gov.ua/university/6945/study-programs/?q=1&sp=061
4. Львівський національний університет імені Івана Франка. Реєстр суб’єктів освітньої діяльності. *Заклади вищої освіти. Реєстр суб’єктів освітньої діяльності.* URL: https://registry.edbo.gov.ua/university/282/study-programs/
5. Національний університет «Львівська політехніка». Реєстр суб’єктів освітньої діяльності. *Заклади вищої освіти. Реєстр суб’єктів освітньої діяльності.* URL: https://registry.edbo.gov.ua/university/97/study-programs/?q=1&sp=061

6. Положення № 686 : дод. до Положення про акредитацію освіт. програм, за як. здійснюється підготов. здобувачів вищ. освіти (пункт 6 розд. I) від 15.05.2024 № 686. URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2024/08/Наказ_686_від_15052024_доопрацьований_1.pdf
7. Реєстр суб'єктів освітньої діяльності. *Заклади вищої освіти. Реєстр суб'єктів освітньої діяльності.* URL: https://registry.edbo.gov.ua/search/
8. Сайт державної служби зайнятості. *Вакансії за фільтром «журналіст».* URL: https://dcz.gov.ua/job
9. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 061 «Журналістика» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Чинний від 2019-06-20. Вид. офіц. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/061-Zhurnalistyka-bakalavr.28.07-1.pdf
10. № 84. Професійний стандарт «Журналіст» за групою професій: журналіст, кореспондент, фотокореспондент, оглядач, редактор випусковий, редактор. Чинний від 2025-01-29. Вид. офіц. Київ, 2025. 19 с. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/719-zatverdzenij_profesijnij_standart.pdf.
11. Course Matching Tool: Find Your Perfect University & Courses. Top Universities. URL: https://www.topuniversities.com/cmt-overview
12. World University Rankings 2024 by subject: social sciences. *Times Higher Education* (THE). URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/subject-ranking/social-sciences#!/length/25/locations/UKR/subjects/3120/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

References:

1. Vakansii za filtrum "zhurnalist" [Vacancies by filter "journalist"]. *Robota.ua*. URL: https://robota.ua/zapros/zhurnalist/ukraine [in Ukrainian].
2. Vakansii za filtrum "zhurnalist" [Vacancies by filter "journalist"]. *Work.ua*. URL: https://www.work.ua/jobs-журналіст/?page=5 [in Ukrainian].
3. Kyivskyi stolychnyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. Reiestr subiektiv osvitnoi diialnosti. Zaklady vyshchoi osvity [Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. *Register of educational activity subjects. Higher education institutions*]. URL: https://registry.edbo.gov.ua/university/6945/study-programs/?q=1&sp=061 [in Ukrainian].
4. Lvivskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Franka. Reiestr subiektiv osvitnoi diialnosti. Zaklady vyshchoi osvity. Reiestr subiektiv osvitnoi diialnosti. [Ivan Franko National University of Lviv. *Register of educational activity subjects. Higher education* institutions]. URL: https://registry.edbo.gov.ua/university/282/study-programs/ [in Ukrainian].
5. Natsionalnyi universytet "Lvivska politekhnika". Reiestr subiektiv osvitnoi diialnosti. Zaklady vyshchoi osvity. Reiestr subiektiv osvitnoi diialnosti. [Lviv Polytechnic National University. *Register of educational activity subjects. Higher education institutions*]. URL: https://registry.edbo.gov.ua/university/97/study-programs/?q=1&sp=061 [in Ukrainian].
6. Polozhennia № 686: Dodatok do Polozhennia pro akredytatsiiu osvitnikh prohram, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity (punkt 6 rozdilu I) vid 15.05.2024 № 686 [Regulation No. 686: Annex to the Regulation on accreditation of educational programs for higher education (item 6, section I) dated 15.05.2024 No. 686]. URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2024/08/Наказ_686_від_15052024_доопрацьований_1.pdf [in Ukrainian].
7. Reiestr subiektiv osvitnoi diialnosti. Zaklady vyshchoi osvity. Reiestr subiektiv osvitnoi diialnosti. [*Register of educational activity subjects. Higher education institutions*]. URL: https://registry.edbo.gov.ua/search/ [in Ukrainian].
8. Cait derzhavnoi sluzhby zainiatosti. *Vakansii za filtrom "zhurnalist".* [Website of the State Employment Service. Vacancies by filter "journalist"]. URL: https://dcz.gov.ua/job [in Ukrainian].
9. Standart vyshchoi osvity za spetsialnistiu 061 "Zhurnalistyka" dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity: chynnyi vid 2019-06-20 [Higher education standard for specialty 061 "Journalism" for the first (bachelor's) level of higher education: valid from 2019-06-20]. Ofits. vyd. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/061-Zhurnalistyka-bakalavr.28.07-1.pdf [in Ukrainian].
10. № 84. Profesiinyi standart "Zhurnalist" za hrupoiu profesii: zhurnalist, korespondent, fotokorespondent, ohliadach, redaktor vypuskovyi, redaktor. Chynnyi vid 2025-01-29 [Professional standard "Journalist" for the group of professions: journalist, correspondent, photo correspondent, reviewer, issue editor, editor: order No. 84 dated 29.01.2025: valid]. Kyiv, 2025. 19 p. Ofits. vyd. URL: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/719-zatverdzenij_profesijnij_standart.pdf [in Ukrainian].
11. Course Matching Tool: Find Your Perfect University & Courses. Top Universities. URL: https://www.topuniversities.com/cmt-overview
12. World University Rankings 2024 by subject: Social sciences. *Times Higher Education* (THE). URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2024/subject-ranking/social-sciences#!/length/25/locations/UKR/subjects/3120/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats

Хоменко А. О. Порівняльний аналіз освітніх програм із журналістики ЗВО України.

У статті здійснено комплексний аналіз змісту бакалаврських освітніх програм зі спеціальності «Журналістика» у провідних закладах вищої освіти України, серед яких Сумський державний університет, Національний університет «Львівська політехніка», Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Львівський національний університет імені Івана Франка та Київський університет імені Бориса Грінченка. Дослідження фокусується на виявленні відповідності освітніх програм сучасним вимогам ринку праці, що стрімко трансформується під впливом цифровізації та розвитку штучного інтелекту.

Особливу увагу приділено аналізу потреб медіаіндустрії, зокрема очікуванням роботодавців щодо цифрових компетентностей майбутніх журналістів, їхньої здатності ефективно застосовувати інструменти штучного інтелекту у професійній діяльності. Результати дослідження засвідчили, що чинні навчальні плани лише частково відповідають викликам сучасного інформаційного суспільства: спостерігається обмежена інтеграція дисциплін, пов'язаних із новітніми цифровими технологіями, відсутність системної підготовки з використання AI-інструментів у журналістській практиці, а також недостатній рівень залучення до освітнього процесу практиків медіасфери. Виявлено потребу у постійному підвищенні кваліфікації викладачів, аби забезпечити актуальність контенту та формування релевантних компетентностей у студентів.

На основі отриманих результатів сформульовано низку рекомендацій щодо модернізації змісту освітніх програм: впровадження курсів зі штучного інтелекту, цифрового сторітелінгу, аналітики даних та управління мультимедійним контентом; активне залучення фахівців-практиків; розвиток програм безперервного навчання для викладачів. Реалізація запропонованих заходів сприятиме підвищенню конкурентоспроможності випускників на глобальному ринку праці та забезпечить їхню готовність до ефективної роботи в умовах динамічних змін інформаційного середовища.

Ключові слова: *вища освіта, журналістська освіта, навчальна програма, штучний інтелект, цифрова трансформація, ринок праці, медіаіндустрія, професійні компетентності.*

УДК 378.14
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.21

Хоркін Д. М., Мельник К. Г.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті доводиться, що сучасна система вищої освіти вимагає від викладача не лише глибоких фахових знань, а й високого рівня комунікативної компетентності. З метою визначення та теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО у контексті застосування інноваційних освітніх технологій здійснено аналіз змісту та сутнісних характеристик поняття «педагогічні умови». Актуалізована тенденція до розуміння педагогічних умов не лише як сукупності організаційних факторів, а й як інтегративного середовища, що формує простір для цілеспрямованої професійної діяльності. В межах дослідження обґрунтовано низку педагогічних умов, що забезпечують підвищення ефективності формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів. З-поміж них: проектування персоналізованого інтерактивного освітнього середовища, орієнтованого на індивідуальні освітні потреби студентів, що забезпечує гнучкість освітнього процесу, сприяє активній включеності здобувачів освіти до комунікативної діяльності, створює умови для їх самореалізації та розвитку ініціативності у цифровому середовищі; моделювання професійно орієнтованих комунікативних ситуацій, які максимально наближені до реальних умов педагогічної діяльності, дозволяють студентам набувати необхідного досвіду міжособистісної взаємодії, розвивати вміння грамотно формулювати педагогічні повідомлення, аргументовано вести професійний діалог, працювати в команді, що є важливою складовою сучасної освітньої практики; забезпечення умов для розвитку рефлексивної діяльності, яка формує у студентів здатність до критичного осмислення власної професійної поведінки, сприяє самоспостереженню, самооцінці та самокорекції у процесі педагогічного спілкування, розвиває навички аналізу комунікативних ситуацій та прийняття ефективних рішень у професійному контексті.

Ключові слова: *заклад вищої освіти, майбутній викладач, комунікативна компетентність, педагогічні умови, інноваційні технології.*

У сучасному освітньому просторі особливої значущості набуває проблема формування професійної комунікативної компетентності викладача вищої школи. Зміни в суспільстві, цифровізація освіти, нові виклики академічної мобільності та дистанційного навчання зумовлюють потребу у викладачах, здатних не тільки передавати знання, а й створювати відкритий, продуктивний діалог зі студентами, колегами та академічним співтовариством та ефективно комунікувати в умовах інформаційного середовища. Комунікативна компетентність стає не лише фаховою вимогою, а й ключовою характеристикою професіоналізму педагога.

Водночас, інноваційні освітні технології – такі як цифрові платформи, віртуальні навчальні середовища, інтерактивні методи – відкривають нові можливості для розвитку навичок професійної взаємодії. Але ефективне впровадження цих технологій у освітній процес потребує науково обґрунтованих педагогічних рішень та цілеспрямованої підготовки майбутніх викладачів.

Наразі у педагогічній науці спостерігається нестача комплексних досліджень, що поєднують проблеми комунікативної компетентності та використання сучасних освітніх технологій, що підсилює наукову та практичну значущість вивчення умов, за яких підготовка майбутніх викладачів ЗВО до професійної комунікації буде справді результативною.

У сучасному науковому дискурсі спостерігається зростаючий інтерес вітчизняних дослідників до проблематики визначення ефективних умов формування комунікативної компетентності фахівців в умовах трансформації освітнього простору. Значну увагу приділено вивченню теоретичних та практичних аспектів професійної підготовки майбутніх педагогів у контексті цифровізації суспільства та викликів сучасної освіти у цілому, і специфіці формування комунікативної компетентності зокрема.

Так, Л. Петренко, О. Кучерявий та О. Лавріненко аналізують концептуальні підходи до формування професійної готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до діяльності в умовах цифрового середовища [10].

Л. Машкіна акцентує увагу на теоретичному обґрунтуванні інноваційної професійної підготовки майбутніх педагогів, що враховує сучасні тенденції в освіті та потреби ринку праці [7].

Проблему особистісних факторів розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів глибоко досліджував О. Низовець [9].

С. Мусатов зосередився на розкритті психологічних витоків та специфіки педагогічної комунікації як важливої складової ефективного освітнього процесу [8].

Питання розвитку комунікативних умінь та навичок як ключового елемента професійної майстерності педагога висвітлюються у працях П. Кліша та А. Хом'яка [4].

Особливості формування комунікативної компетентності у майбутніх викладачів технічних дисциплін детально розглядає Т. Калініченко, зосереджуючи увагу на специфіці галузі та потребах в інтеграції професійного та комунікативного компонентів підготовки [5].

Метою статті є обґрунтування та визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування професійної комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти з використанням інноваційних освітніх технологій.

У процесі дослідження використовувався комплекс теоретичних методів, які забезпечили всебічне вивчення проблеми визначення педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах використання інноваційних технологій. Зокрема: аналіз наукової літератури з педагогіки, психології, методики професійного навчання, що дало можливість визначити сутність категорії «педагогічні умови», з'ясувати її основні характеристики; систематизація та узагальнення наукових джерел, що дозволило розглянути сучасні наукові підходи до обґрунтування педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів засобами інноваційних технологій.

Застосування зазначених методів дало змогу забезпечити цілісне теоретичне осмислення досліджуваної проблематики, виявити суперечності та труднощі, а також обґрунтувати необхідність створення відповідних педагогічних умов для ефективного формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО.

З метою визначення та теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО за умов використання інноваційних освітніх технологій, необхідно здійснити ґрунтовний аналіз змісту та сутності поняття «педагогічні умови».

В. Манько розглядає педагогічні умови як взаємозалежну сукупність внутрішніх та зовнішніх факторів, які забезпечують ефективність освітнього процесу та відповідають критеріям оптимальності, що мають психолого-педагогічне підґрунтя [6].

Згідно зі словарем-довідником О. Семенової, поняття «педагогічні умови» трактується як сукупність обставин, що безпосередньо впливають на успішність цілісного та продуктивного педагогічного процесу професійної підготовки. Цей вплив, як зазначається, опосередкований активною діяльністю як окремих осіб, так і груп [13 , с. 243].

І. Зязюн та О. Пєхота визначають педагогічні умови як цілісну систему методів, форм організації, матеріального забезпечення реальних або спеціально створених ситуацій, які необхідні для реалізації конкретних педагогічних завдань [11].

Є. Хриков, у свою чергу, виокремлює ряд суттєвих ознак педагогічних умов, серед яких: практична та нормативна орієнтація освітнього процесу, спрямованість на підвищення ефективності педагогічної діяльності, відповідність основним педагогічним закономірностям і принципам, інтеграція емпіричних та теоретичних підходів до їх обґрунтування, наукова новизна локальний рівень їх застосування, на відміну від універсальних закономірностей та принципів [14, с. 15]. Такий підхід акцентує на складності побудови педагогічних умов як системи, яка не гарантує результату, але створює передумови для його досягнення.

Відтак, незважаючи на розбіжності у формулюваннях, більшість дослідників сходяться на тому, що педагогічні умови є необхідною складовою ефективного освітнього процесу, особливо в контексті професійної підготовки майбутніх викладачів. В проаналізованих дослідженнях простежується тенденція до розуміння педагогічних умов не лише як сукупності організаційних факторів, а як інтегративного середовища, що формує простір для цілеспрямованої професійної діяльності. Особливої актуальності це набуває в контексті впровадження інноваційних технологій, що змінюють форми комунікації, методи навчання та підходи до професійної взаємодії в системі вищої освіти.

У процесі визначення педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищого освіти було взято до уваги ряд підходів, які, хоч і розроблені в контексті підготовки фахівців інших професійних галузей, мають високий потенціал для адаптації та застосування у сфері вищої педагогічної освіти.

Так, досвід К. Галацина щодо формування комунікативної культури студентів-інженерів дозволяє виокремити педагогічні умови, застосування яких є ймовірно ефективним для підготовки майбутніх викладачів. До таких умов належать: цілеспрямована організація навчального процесу на засадах діалогу та співпраці; оновлення змісту освіти через створення емоційно-сприятливої середовища; інтерактивні методи навчання, що сприяють розвитку комунікативних навичок та соціальної активності; а також цілеспрямоване педагогічне управління процесом формування комунікативної культури [1, с. 27].

Комплекс педагогічних умов, запропонованих Н. Христич та О. Скляренко в контексті підготовки вчителів іноземних мов, містить елементи, які з високою ймовірністю можуть бути ефективно адаптовані до професійної підготовки викладачів ЗВО. Це, зокрема, підвищення обізнаності щодо структури компетентностей, розвиток ціннісних орієнтацій, стимулювання саморозвитку, а також впровадження інтерактивного навчання як механізму розвитку міжособистісного спілкування [15, с. 247–248].

У роботі Д. Годлевської представлено соціально-педагогічні умови формування професійної комунікативної компетентності, акцент у яких зроблено на особистісному підході, мотиваційному аспекті взаємодії, відповідності освітнього контенту сучасним вимогам до професійної діяльності викладача [2, с. 13]. Урахування цих положень дозволяє з високим рівнем ймовірності прогнозувати їх ефективність у створенні сприятливого освітнього середовища для розвитку комунікативних умінь у майбутніх педагогів.

Також суттєвий потенціал для реалізації у контексті педагогічної підготовки має модель формування комунікативної компетентності, запропонована Є. Проворовою [12, с. 14]. Її підхід базується на створенні спеціально організованих умов для глибокого осмислення природи педагогічної комунікації. Такий підхід дозволяє майбутнім викладачам не лише усвідомити значущість комунікації, а й сформувати мотивацію до її активного удосконалення, що, на нашу думку, має значний практичний потенціал.

Особливої уваги заслуговують також висновки І. Клак, яка наголошує на ефективності особистісного спілкування у педагогічній взаємодії. Визначені вченою характеристики такого типу взаємодії – суб’єктивно-смисловий характер, активація мотивацій, співпраця в прийнятті рішень, розвиток цілепокладання та емпатійного розуміння – є надзвичайно важливими для формування комунікативної компетентності викладача і можуть бути результативно використані в межах педагогічного процесу ЗВО [3].

Таким чином, аналіз педагогічних підходів, запропонованих різними науковцями, дає підстави вважати їх потенційно дієвими для формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Імовірність їхнього успішного застосування обумовлюється спільними теоретико-методологічними засадами, універсальністю окремих підходів та здатністю цих умов до адаптації під сучасні вимоги педагогічної діяльності у вищій школі.

Результати проведеного аналізу дали змогу окреслити сукупність педагогічних умов, необхідних для ефективного формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО за умови впровадження інноваційних освітніх технологій.

Проектування персоналізованого інтерактивного освітнього середовища з метою забезпечення активної включеності (залученості) суб’єктів навчання до процесу формування комунікативної компетентності.

Визначена педагогічна умова передбачає створення такого освітнього середовища, яке б враховувало індивідуальні особливості, потреби та рівень підготовки кожного студента, забезпечуючи при цьому активну залученість (створення умов, за яких студенти не просто споживають знання, а стають активними учасниками комунікаційного процесу (обговорення, проекти, рефлексія) до освітнього процесу.

Значущою для нас при обґрунтуванні даної педагогічної умови виявилася позиція О. Ярошинської, яка наголошує, що в умовах проєктування середовищної взаємодії професійна освіта набуває функцій багатогранного інструменту, який цілеспрямовано впливає на регулювання соціальних та культурних процесів. Однією з провідних ідей культуротворчого потенціалу освіти дослідниця вважає принцип «співбуттєвості», що виражає внутрішню сутність освіти та забезпечує індивідуалізацію особистісного розвитку кожного індивіда [16, с. 417]. На переконання О. Ярошинської, реалізація принципу співбуттєвості вимагає залучення всіх учасників освітнього процесу до проектування освітнього середовища та розробки стратегії освітньої взаємодії, що враховує їхні потреби, потенціал та особистісні характеристики [16, с. 418].

Актуальність вивчення феномену залучення («включеності») зумовлена його суттєвим впливом на успішність студентів в освітньому середовищі та на загальний рівень якості вищої освіти. У працях зарубіжних вчених, зокрема П. З. Д. Чена, Р. Гонья та Г. Куха, підкреслюється, що ступінь залученості студентів прямо пов’язаний із низкою важливих факторів, серед яких – академічна успішність, задоволення від навчання та рівень наполегливості у досягненні цілей [17].

К. Краузе трактує «включеність» як міру докладених студентами зусиль у рамках освітньої діяльності, яка має чітко визначені цілі та спрямована на досягнення позитивних результатів [18].

У науковій літературі поняття «включеність» здебільшого розглядається як метакатегорія, що інтегрує низку основних складових. До таких належать: когнітивний компонент (увага, пам’ять, мисленнєва активність), мотиваційний компонент (внутрішні і зовнішні стимули до навчання), поведінковий аспект (зусилля, наполегливість, участь у навчальній діяльності), а також соціально-поведінковий і когнітивно-поведінковий компоненти, які передбачають використання стратегій саморегулювання процесом [17; 18].

Моделювання професійно орієнтованих комунікативних ситуацій, які дозволять студентам здобути досвід управління процесами спілкування, сприятимуть формуванню здатності прогнозувати результати комунікативних дій, адаптувати стратегії взаємодії до специфічних умов освітнього процесу.

Пояснимо визначену педагогічну умову. Моделювання професійно орієнтованих комунікативних ситуацій є однією з ключових педагогічних умов, що забезпечує ефективне формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Цей підхід ґрунтується на створенні навчального середовища, максимально наближеного до реальних умов професійної діяльності, що дозволяє

студентам не лише теоретично опановувати знання про комунікацію, а й набувати практичний досвід її здійснення.

Основна цінність цієї умови полягає в тому, що моделювання дозволяє студентам:

– тренувати навички управління комунікаційними процесами, реагуючи на різні соціально-педагогічні ситуації;

– формувати здатність до прогнозування результатів власної комунікативної поведінки, що є ознакою зрілої професійної рефлексії;

– адаптувати стратегії взаємодії відповідно до контексту, враховуючи зміну позицій, цілей партнерів по спілкуванню тощо.

Крім того, застосування моделювання сприяє розвитку критичного мислення, емпатії, толерантності, уміння слухати та переконувати, що є невід'ємними складовими професійного спілкування викладача. Така форма організації навчання стимулює особистісну залученість, підвищує мотивацію до самонавчання та сприяє формуванню гнучких комунікативних стратегій.

Забезпечення умов для розвитку рефлексивної діяльності в освітньому процесі, що сприяє усвідомленню та вдосконаленню майбутніми викладачами власних комунікативних стратегій через аналіз педагогічної взаємодії, самооцінку мовленнєвої діяльності та корекцію професійного спілкування.

Розвиток рефлексивної діяльності у майбутніх викладачів є важливою передумовою формування комунікативної компетентності, оскільки саме здатність до осмислення власної професійної взаємодії, аналізу мовленнєвих дій та їх корекції дозволяє удосконалювати індивідуальний стиль педагогічного спілкування. Рефлексія сприяє глибшому розумінню змісту та результатів комунікації, підвищенню відповідальності за власне мовленнєву поведінку та критичному ставленню до освітніх ситуацій.

Така педагогічна умова передбачає створення в освітньому середовищі інструментів і практик, які активізують рефлексивні процеси у студентів, зокрема: аналіз та обговорення ситуацій педагогічної взаємодії (обговорення кейсів); ведення щоденників рефлексії, де студенти фіксують свої комунікативні успіхи, труднощі та шляхи їх подолання; організацію самоспостереження та самооцінки мовленнєвої діяльності; проведення взаємооцінювання з елементами конструктивного зворотного зв'язку; використання спеціальних вправ та методик, спрямованих на розвиток усвідомленості та самоконтролю в процесі спілкування.

Забезпечення умов для розвитку рефлексивної діяльності створює підґрунтя для цілеспрямованого вдосконалення комунікативних стратегій майбутніх викладачів, що дозволяє їм адаптувати власне мовленнєву поведінку до змінних умов освітнього процесу, а також формує потребу в постійному професійному саморозвитку.

Висновки. У сучасних умовах цифрової трансформації освіти проблема формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів набуває особливої актуальності. Проведений аналіз дозволив встановити, що ефективна підготовка майбутніх викладачів закладів вищого освіти до професійної комунікації неможлива без урахування інноваційного характеру освітнього середовища та потреб особистого розвитку кожного здобувача освіти.

У процесі дослідження було визначено педагогічні умови, що забезпечують підвищення ефективності формування комунікативної компетентності. Зокрема:

– проектування персоналізованого інтерактивного освітнього середовища, яке сприяє активній залученості студентів;

– моделювання професійно орієнтованих комунікативних ситуацій, що дозволяють набувати досвіду спілкування в педагогічному контексті;

– забезпечення умов для розвитку рефлексивної діяльності, що формує здатність до самоспостереження, самооцінки та самокорекції у професійному спілкуванні.

Впровадження зазначених умов в освітній процес сприятиме розвитку здатності студентів до ефективної міжособистісної та професійної взаємодії, підвищуватиме рівень їхньої професійної готовності, що відповідає сучасним вимогам до викладача як комунікативно компетентного фахівця.

Перспективами подальших досліджень є розроблення практико-орієнтованих методик та технологій реалізації визначених педагогічних умов у конкретному освітньому середовищі.

Використана література:

1. Галацин К. Педагогічні умови формування комунікативної культури майбутніх фахівців інженерно-технічних спеціальностей. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. № 2 (304). С. 25–31.
2. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук, 13.00.05 – соціальна педагогіка. Київ, 2007. 24 с.
3. Клак І. Моделювання процесу формування професійної комунікативної компетентності у майбутніх учителів-філологів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 5. С. 58–67.
4. Кліш П. А., Хом'як А. П. Комунікативні вміння й навички як важлива складова професіоналізму педагога. *Педагогічний пошук*. 2017. № 3. С. 15–18.
5. Калініченко Т. В. Особливості формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів технічних дисциплін. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. Харків* : УІПА, 2015. № 47. С. 129–137.

6. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова*. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.
7. Машкіна Л. Теоретичні засади інноваційно професійної підготовки майбутніх педагогів. *Педагогічний альманах.* 2018. Вип. 38. С. 114–119.
8. Мусатов С. О. Педагогічна комунікація: психологічні витоки та особливості. *Особисті освітні потреби в системі післядипломної педагогічної освіти* : науково-методичний збірник. Житомир-Київ : ЖОІППО, 2005.196 с.
9. Низовець О. А. Особистісні детермінанти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – «педагогічна та вікова психологія». Київ, 2011. 23 с.
10. Петренко Л. М. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства [Електронний ресурс] : монографія /Лариса Петренко, Олександр Кучерявий, Олександр Лавріненко. Київ Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 246 с.
11. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / ред. І. А. Зязюн, О. М. Пехота. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.
12. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 2008. 21 с.
13. Семенова А. В. Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса, Україна : Пальміра, 2006, 221 с.
14. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011 № 2. С. 11–15.
15. Христич Н., Скляренко О. Педагогічні умови формування комунікативних компетентностей майбутніх учителів іноземних мов. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 40. Том 3. С. 240–249.
16. Ярошинська О. О. Принципи проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 66. С. 414–420.
17. Chen P. S. D., Gonyea R., Kuh G. Learning ata distance. *Journal of online education*. 2008.Vol. 4. No. 3. P. 109–119.
18. Krause K.-L. Understanding and promoting student engagement in university learning communities. Melbourne : University of Melbourne, 2005. 15 p.

References:

1. Halatsyn K. (2016). Pedahohichni umovy formuvannia komunikatyvnoi kultury maibutnikh fakhivtsiv inzhenerno-tekhnichnykh spetsialnostei [Pedagogical conditions for the formation of communicative culture of future specialists in engineering and technical specialties]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Seriia “Pedahohichni nauky”*. № 2 (304). S. 25–31 [in Ukrainian].
2. Hodlevska D. M. (2007). Formuvannia profesiinoi komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv v umovakh pedahohichnoho universytetu [Formation of professional communicative competence of future social workers in the conditions of a pedagogical university] : avtoref. dyser. kand. ped. nauk, 13.00.05 – sotsialna pedahohika. Kyiv. 24 s. [in Ukrainian].
3. Klak I. (2013). Modeliuvannia protsesu formuvannia profesiinoi komunikatyvnoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv-filolohiv [Modeling the process of forming professional communicative competence in future philology teachers]. Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity.№ 5. S. 58–67 [in Ukrainian].
4. Klish P. A., Khomiak A. P. (2017). Komunikatyvni vminnia y navychky yak vazhlyva skladova profesionalizmu pedahoha [Communicative skills and abilities as an important component of a teacher's professionalism]. *Pedahohichnyi poshuk*. № 3. S. 15–18 [in Ukrainian].
5. Kalinichenko T. V. (2015). Osoblyvosti formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv tekhnichnykh dystsyplin [Features of the formation of communicative competence of future teachers of technical disciplines]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity: zb. nauk. pr. Kharkiv* : UIPA. № 47. S. 129–137 [in Ukrainian].
6. Manko V. M. (2000). Dydaktychni umovy formuvannia u studentiv profesiino piznavalnoho interesu do spetsialnykh dystsyplin [Didactic conditions for the formation of students' professional cognitive interest in special disciplines]. *Sotsializatsiia osobystosti : zb. nauk. pr. Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. Drahomanova*. Kyiv : Lohos. Vyp. 2. S. 153–161 [in Ukrainian].
7. Mashkina L. (2018). Teoretychni zasady innovatsiin oprofesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv [Theoretical foundations of innovative professional training of future teachers]. *Pedahohichnyi almanakh*. Vyp. 38. S. 114–119 [in Ukrainian].
8. Musatov S. O. (2005). Pedahohichna komunikatsiia: psykholohichni vytoky ta osoblyvosti [Pedagogical communication: psychological origins and features]. *Osobysti osvitni potreby v systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity : naukovo-metodychnyi zbirnyk.* Zhytomyr-Kyiv : ZhOIPPO. 196 s. [in Ukrainian].
9. Nyzovets O. A. (2011). Osobystisni determinanty rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv [Personal determinants of the development of communicative competence of future psychologists] : avtoref. dys. kand. psykhol. nauk : spets. 19.00.07 – “pedahohichna ta vikova psykholohiia”. Kyiv, 2011. 23 s. [in Ukrainian].
10. Petrenko L. M. (2024). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho vykladacha zakladu vyshchoi pedahohichnoi osvity do profesiinoi diialnosti v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva [Theoretical and methodological principles of training a future teacher of a higher pedagogical education institution for professional activity in the conditions of digitalization of society]. Kyiv : Vyd-vo TOV “Iurka Liubchenka”. 246 s. [in Ukrainian].
11. Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vprovadzhennia pedahohichnykh tekhnolohii [Preparing future teachers for the implementation of pedagogical technologies] : navch. posibnyk / red. I. A. Ziaziun, O. M. Pekhota. Kyiv : A.S.K., 2003. 240 s. [in Ukrainian].
12. Provorova Ye. M. (2008). Metodychni zasady formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky [Methodological principles for the formation of communicative competence of a future music teacher]. 13.00.02 – teoriia ta metodyka muzychnoho navchannia : avtoref. dys. kand. ped. nauk. 21 s. [in Ukrainian].
13. Semenova A. V. (2006). Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky [Dictionary-reference book on professional pedagogy]. Odesa, Ukraina : Palmira. 221 s. [in Ukrainian].
14. Khrykov Ye. M. (2011). Pedahohichni umovy v strukturi naukovoho znannia [Pedagogical conditions in the structure of scientific knowledge]. *Shliakh osvity.* № 2. S. 11–15 [in Ukrainian].

15. Khrystych N., Skliarenko O. (2021). Pedahohichni umovy formuvannia komunikatyvnykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Pedagogical conditions for the formation of communicative competences of future foreign language teachers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp. 40, tom 3. S. 240–249 [in Ukrainian].
16. Iaroshynska O. O. (2014). Pryntsypy proektuvannia osvitnoho seredovyshcha profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Principles of designing an educational environment for professional training of future primary school teachers]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky*. Vyp. 66. S. 414–420 [in Ukrainian].
17. Chen P. S. D., Gonyea R., Kuh G. (2008). Learning ata distance. *Journal of online education*. Vol. 4. No. 3. P. 109–119
18. Krause K.-L. (2005). Understanding and promoting student engagement in university learning communities. Melbourne : University of Melbourne. 15 p.

D. Khorkin. Pedagogical conditions for the formation of communicative competence of future teachers of higher education institutions using innovative technologies.

The article proves that the modern system of higher education requires a teacher not only deep professional knowledge, but also a high level of communicative competence. In order to determine and theoretically substantiate the pedagogical conditions for the formation of communicative competence of future teachers of higher education institutions in the context of the use of innovative educational technologies, an analysis of the content and essential characteristics of the concept of "pedagogical conditions» was carried out. The trend towards understanding pedagogical conditions not only as a set of organizational factors, but also as an integrative environment that forms a space for purposeful professional activity has been updated. The study substantiates a number of pedagogical conditions that ensure increased efficiency in the formation of communicative competence of future teachers. Among them: designing a personalized interactive educational environment focused on the individual educational needs of students, which ensures flexibility of the educational process, promotes the active involvement of students in communicative activity, creates conditions for their self-realization and development of initiative in the digital environment; modeling professionally oriented communicative situations, which are as close as possible to the real conditions of pedagogical activity, allow students to gain the necessary experience of interpersonal interaction, develop the ability to correctly formulate pedagogical messages, conduct a reasoned professional dialogue, work in a team, which is an important component of modern educational practice; providing conditions for the development of reflective activity, which forms in students the ability to critically reflect on their own professional behavior, promotes self-observation, self-assessment and self-correction in the process of pedagogical communication, develops skills in analyzing communicative situations and making effective decisions in a professional context.

Key words: *higher education institution, future teacher, communicative competence, pedagogical conditions, innovative technologies*

УДК378.011.3-057.175:[004:37
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.22

Шапран О. І., Шапран О. Ю.

ОСНОВНІ ТРЕНДИ І ВИКЛИКИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ У ПРАКТИЦІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проблема організації самостійної роботи майбутніх викладачів закладів вищої освіти є актуальною у зв'язку з необхідністю модернізації її форм і методів із урахуванням наявних освітніх тенденцій.

У статті розглянуто проблему сучасних трендів цифровізації освіти у процесі організації самостійної роботи майбутніх викладачів ЗВО як тенденцій, напрямів розвитку цифрових технологій із метою успішної реалізації кожною людиною власного особистісного потенціалу в сфері освіти. Визначено й охарактеризовано означені тренди: розширення можливостей віртуальної реальності (VR) й активне використання віртуальних університетів, віртуальних бібліотек, віртуального стажування, віртуальних освітніх хабів, віртуальних екскурсій, виставок, проєктів; застосування наскрізних завдань, що охоплюють низку навчальних дисциплін та продукують інтегроване знання про певні явища та об'єкти; системний аналіз довідково-інформаційних документів, нормативно-правових джерел із основних освітніх компонентів професійної підготовки майбутніх викладачів; удосконалення індивідуальної науково-дослідницької роботи здобувачів вищої освіти, поєднання інтелектуального пошуку існуючої інформації, що відповідає індивідуальним інформаційним потребам і запитам, та вибіркового й обережного застосування можливостей штучного інтелекту (ШІ); зростання популярності мобільного навчання (m-learning), активне використання різних електронних засобів і технологій навчання (хмарних, мультимедійних, дистанційних тощо).

Ефективність системи самостійної роботи у контексті цифровізації освітньої діяльності майбутніх фахівців ЗВО досягається за рахунок активності останніх, а викладачі виконують інформаційну, консультаційну, координаційну й оцінювальну функції. Із цією метою здобувачів вищої освіти забезпечують відповідними цифровими засобами навчання й різними платформами та веб-інструментами тощо.

Ключові слова: *цифровізація освіти, цифрова трансформація, віртуальна реальність, дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, штучний інтелект, мобільне навчання, сучасні освітні тренди.*

Проблема організації самостійної роботи майбутніх викладачів закладів вищої освіти (ЗВО) є актуальною у зв’язку з необхідністю модернізації її форм і методів із урахуванням наявних освітніх тенденцій. Особливий уплив на оновлення самостійної роботи здобувачів вищої освіти мають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та їх трансформація у сучасному світовому освітньому просторі.

Автори монографії «Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади» доводять, що саме виклики часу стали передумовами впровадження цифровізації освіти в Україні, а саме: навчання в умовах пандемії COVID-19 (2020–2022 роки), російська агресія та війна в Україні (2022–2025 роки). Зазначені обставини оголили освітньо-економічні проблеми, котрі детерміновані відсутністю мережі Internet покриття (для дистанційного навчання), електронних підручників, недостатності інформаційної підготовки та грамотності викладачів тощо. Лише завдяки швидкому реагуванню на виклики часу та досить успішному впровадженню цифрових трансформацій Україна поступово вирівнює освітній процес в аспекті його цифровізації. Цифрова реальність зумовлює визначення педагогічних пріоритетів, перегляд форм, методів, засобів і технологій навчання, виховання й розвиток здобувачів освіти [11, с. 25]. Відтак, в означеній монографії зроблено акцент на цифровізації сучасної вищої освіти як упровадження в освітній процес на всіх рівнях ІКТ із метою розвитку в здобувачів освіти навичок аналізу достовірності отримуваних даних, застосування критичного мислення, максимального використання у навчальних цілях різноманітного мультимедійного контенту тощо [11, с. 24–25].

Основною метою нашої статті вважаємо визначення основних трендів і викликів цифровізації освіти у процесі організації самостійної роботи майбутніх викладачів закладів вищої освіти. При цьому враховуємо наукову позицію таких авторів як Є. Івашев, О. Сахно, В. Грядуща, А. Денисова, А. Лукіянчук, С. Удовик, що *цифрові тренди*, або тенденції – це напрями розвитку цифрових технологій, котрі дозволяють прогнозувати розвиток конкретного явища в майбутньому. Вони виявляють кардинальний уплив на появу нових бізнес-моделей та впливають на економіки локального та світового масштабу [9, с.16]. Отже, простеження наявних трендів і викликів сьогодення щодо застосування цифровізації освіти у вищій школі та організації самостійної роботи здобувачів освіти має відповідати світовим тенденціям цифрового розвитку з метою успішної реалізації кожною людиною власного особистісного потенціалу.

Сучасні підходи цифровізації в освіті розглядаються у працях В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук’янової, Н. Лазаренко [7], О. Базелюк [1], Л. Ву (L. Wu), Ю. Лю (Y. Liu), Д. Ву (D.Wu), С. Чжан (S. Zhang) [15], Ю. Цзоу (Y. Zou), Ф. Куек (F. Kuek), В.Фен (W. Feng), Х. Ченг (X. Cheng) [16] та ін. Так, дослідження, проведене Л. Ву (L. Wu) на ін. науковцями доводить, що 14 основних країн на 6 континентах (*Північна Америка, Південна Америка, Азія, Європа, Африка та Океанія*), а також важливі міжнародні організації й економічні і політичні союзи (*Організація Об’єднаних Націй, Європейський Союз*) уже розробили плани та визначили стратегії розвитку освітньої цифровізації [15]. Отже, сприяння освітній цифровізації набуває міжнародного консенсусу.

Цифровізація освіти має також першорядне значення для організації самостійної роботи здобувачів вищої школи. Від уміння самостійно здобувати знання залежить професіоналізм майбутніх викладачів ЗВО, бо саме вони визначають рівень автономності у навчанні, сприяють самовдосконаленню та саморозвитку особистості. У процесі самостійної роботи майбутній викладач ЗВО формує себе як особистість, тому обирає необхідну інформацію, що формує сталі знання, уміння та навички за фахом, сприяє творчій і плідній науково-інформаційній діяльності. Стрімке оновлення сучасних технологій вимагає високого рівня самоосвітньої компетентності. Однак, у сучасному інформаційному просторі не завжди можна віднайти правдиву й перевірену інформацію. Погоджуємося із колективом науковців монографічного видання «Освіта для цифрової трансформації суспільства», що пріоритетними заходами для цифровізації освіти і науки є упровадження на державному рівні процедур забезпечення експертизи електронних освітніх ресурсів: рецензування, стандартизації та сертифікації, їх гармонізація із міжнародними стандартами; впровадження програми обізнаності громадян із питань інформаційної безпеки, кібербезпеки та захисту конфіденційної інформації, міжнародних і європейських стандартів цифрових компетентностей суб’єктів освітнього процесу; реагування на виклики у використанні можливостей штучного інтелекту в освітньому процесі тощо [7, с. 7]. Відтак, освітній потенціал у значній мірі забезпечує перехід у цифрову епоху всього суспільства і кожного громадянина. О. Дубасенюк доводить, що інновації у цифровому освітньому просторі є не лише технічними й технологічними, а й змінами у змісті й організації освітнього контенту, у структурі й організаційних принципах діяльності закладів освіти [5]. Такий підхід вимагає перегляду сучасних форм і методів роботи, їхньої адаптації у системі вищої освіти до роботи в цифровому освітньому просторі.

Н. Ничкало, Л. Лук’янова, О. Овчарук наводять статистику щодо застосування ІКТ при організації самостійної роботи, а саме: 42,2 % дорослого населення регулярно присвячує час самостійному навчанню та вдосконаленню знань; 93,8 % – мають доступ до мережі Інтернет удома [7, с. 88]. Отже, сучасні цифрові технології урізноманітнюють підходи до самостійної роботи здобувачів вищої освіти, у тому числі й майбутніх викладачів.

Різні аспекти організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти розглядаються у працях таких науковців як Н. Васиньова [3], О.Д рогомерецька, Г. Курилів, Т. Гриджук, Я. Сандурська [4], Л. Морозова [6], Т. Хома, М. Шкірта [10] та ін.

Так, Л. Морозова доводить, що існують наступні форми самостійної роботи: *робота у навчально-методичних кабінетах, лабораторіях у позанавчальний час, робота в інформаційних мережах і опрацювання додаткової літератури* (остання відбувається без керівництва викладача) та *індивідуальна науково-дослідницька робота* (*публікації, участь у конференціях, олімпіадах та інших конкурсах*) [6, с. 154]. Розглянемо означені форми організації самостійної роботи майбутніх викладачів із урахуванням сучасних трендів цифровізації освіти.

О. Біляковська зазначає, що цифровізація освіти поширюється на весь процес підготовки майбутніх фахівців у вищій школі. Для ефективної організації онлайн навчання за допомогою цифрових технологій заклади вищої освіти застосовують різні платформи та веб-інструменти (*Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom, Google Meets, Moodle* тощо). В освітній процес ЗВО впроваджуються платформи *Kahoot*, *Socrative*, *Edmodo*, *Nearpad*, що надають змогу викладачам обмінюватися інтерактивними матеріалами зі здобувачами вищої освіти, залучати їх до обговорення різних проблемних питань, оцінювати виконання навчальних завдань у режимі реального часу. Важливу роль у якісній підготовці майбутніх фахівців у ЗВО виконують й *віртуальні бібліотеки*, котрі містять посилання на різні сайти зі значним обсягом інформації у каталогах чи в архівах [2, с. 12–13]. Віртуальні бібліотеки надають можливість здобувачам вищої освіти використовувати бібліотечний фонд удома в процесі організації самостійної роботи. Серед віртуальних форм організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти сьогодні також виділяються *віртуальні стажування*, *віртуальні освітні хаби* (у рамках академічної мобільності та інтернаціоналізації вищої освіти), *віртуальні екскурсії*, *виставки*, *проєкти* (як культурні заходи та об'єкти пізнання сучасного світу) тощо. Наприклад, як зазначає Х. Харати (H. Harati) та ін., платформи Smart Sparrow та ALEKS використовують можливості аналітики даних для створення *персоналізованих навчальних подорожей*, що відповідають унікальним потребам кожного здобувача вищої освіти [14]. Отже, ці форми самостійної роботи майбутніх викладачів є новітніми та інноваційними та забезпечують інтернаціоналізацію освітній галузі, покращення успішності та залучення здобувачів вищої освіти до міжнародних обмінів.

На переконання Л. Петренко, О. Кучерявого та О. Лавріненка для підготовки майбутніх викладачів ЗВО важливого значення набувають *наскрізні завдання*, котрі охоплюють низку навчальних дисциплін із оволодіння методом наукової освіти, його практичної реалізації у відповідному освітньо-інноваційному середовищі, продукуванні інтегрованого знання [8, с.19]. Вважаємо, що наскрізні завдання відіграють значну роль у професійному становленні майбутніх викладачів, бо інтегрують знання із різних предметів й відкривають можливість сформувати у них цифрові уміння і компетентності у процесі цифрової трансформації, якісно підготувати велику кількість фахівців для професійної діяльності.

До видів самостійної роботи здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня освіти, на котрому саме проходять професійну підготовку майбутні викладачів ЗВО, Н. Васиньова відносить *аналіз довідково-інформаційних документів*, зокрема з основних освітніх компонентів [3, с. 223]. Уважаємо, що виконання подібних завдань в умовах сучасних викликів цифровізації освіти полягає у можливостях майбутніх викладачів віднайти і підібрати відповідні нормативно-правові документи, періодичні видання за останні роки за певною проблематикою та концептуальним спрямуванням. Погоджуємося із Н. Васиньовою, що «різноманіття організаційних форм і методів самостійної роботи, використовуючи при цьому сучасне методичне забезпечення, інформаційні технології, дають викладачу широкі можливості для визначення індивідуальної траєкторії навчання здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня із урахуванням їх особистісних здібностей, запитів, прагнення досягнення навчальних цілей, професійного зростання та самовдосконалення» [3, с. 225].

У самостійній роботі майбутніх викладачів сьогодні особливого значення набуває *мобільне навчання,* або *m-learning*, що передбачає використання для доступу до освітнього контенту таких мобільних пристроїв як смартфони, планшети тощо. Цей підхід набув поширення серед сучасної молоді завдяки широкій доступності мобільних пристроїв та зростаючій потребі в їх застосуванні в будь-який час і в будь-якому місці, роблячи освіту доступнішою та зручнішою.

Зростання мобільного навчання супроводжується поширенням масових *відкритих онлайн-курсів* (МООС), котрі пропонують безкоштовні або недорогі програми мільйонам здобувачам вищої освіти у всьому світі. Такі платформи, як Coursera, edX та Udacity, пропонують широкий спектр курсів від провідних університетів та установ. Нормою сучасного життя стає й навчання у *відкритих університетах*. Відтак, О. Дрогомерецька, Г. Курилів, Т. Гриджук, Я. Сандурська серед методів і засобів самостійної роботи майбутніх викладачів у процесі цифровізації освіти виокремлюють: *застосування освітніх сайтів, роботу з електронними виданнями; виконання індивідуальних завдань на основі інформаційно-комп'ютерних систем; використання хмарних технологій; унаочнення практичних знань за допомогою спеціалізованих тренінг-центрів та мультимедійного обладнання; проведення поточної та модульної атестації студентів засобами електронного тестування* тощо [4, с. 140]. Отже, основні аспекти впровадження у самостійну роботу здобувачів вищої освіти новітніх форм навчання обумовлено різними наочними електронними засобами навчання і технологіями (*хмарні, мультимедійні, дистанційні*).

Зрозуміло, що найбільші проблеми в здобувачів вищої освіти викликає *індивідуальна науково-дослідницька робота*. При здійсненні дослідницьких самостійних робіт (*творчих завдань, кваліфікаційних робіт*) майбутні викладачі повинні мислити самостійно, їх діяльність повинна виявляти творчий, пошуковий характер.

Сьогодні в організації творчої самостійної роботи майбутніх викладачів значне місце почав займати *штучний інтелект* (ШІ). Погоджуємося із думкою Ю. Цзоу (Y. Zou), що ключовою тенденцією є поширення штучного інтелекту (ШІ) в освітніх контекстах. Очікується, що інтеграція ШІ посилиться, особливо у сфері персоналізованого навчання [16]. Найактуальнішою допомогою, котру можуть надати системи та технології штучного інтелекту, на думку Г. Веселовської, є підтримка інтелектуального пошуку існуючої інформації та генерація нової інформації, відповідної індивідуальним інформаційним потребам і запитам, що виникають у процесі розв’язання навчальних завдань тими, які навчаються [12, с. 46]. Отже, застосування штучного інтелекту в процесі самостійної роботи здобувачів вищої освіти має ряд переваг. Так, А. Дутко вважає одним із потенційних напрямів використання штучного інтелекту *відбір навчального матеріалу*, оптимального до відповідної аудиторії, навчальної програми курсу; створення *мобільних додатків*, котрі використовуються як помічники у вивченні навчального матеріалу та його закріпленні; *аналітики у процесі збирання інформації* та виконання вправ, що викликають певні труднощі, значні витрати часу [12, с. 90]. Дослідження Н. Аннуш (N. Annuš) доводять, що системи навчання на основі ШІ, такі як IBM Watson Tutor, можуть суттєво покращити розуміння здобувачами освіти певного матеріалу, пропонують підтримку в режимі реального часу й індивідуальні навчальні шляхи розв’язання завдань [13].

Однак, існують й серйозні проблеми щодо використання систем і технологій штучного інтелекту в сфері організації самостійної роботи майбутніх викладачів, а саме: *підміна засобами штучного інтелекту творчої діяльності майбутніх фахівців; можливість недоброчесного використання інструментарію штучного інтелекту для створення плагіатних наукових робіт; ризик зниження креативності та навичок критичного мислення здобувачів вищої освіти*. Як пораду щодо роботи із штучним інтелектом у процесі організації самостійної роботи майбутніх фахівців А. Дутко вважає його використання як доповнення до навчальних матеріалів, уникнення надмірного застосування [12, с. 91]. Отже, у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО одним із трендів виступає адаптація підходів до навчання, викладання та оцінювання так, щоб ШІ використовувався ефективно в межах академічної доброчесності, регулювання застосування ШІ в освітньому процесі ЗВО, створення та впровадження Правил застосування ШІ у вищій школі.

Висновки. Ефективність системи самостійної роботи у контексті цифровізації освітньої діяльності майбутніх фахівців ЗВО досягається за рахунок активності останніх, а викладачі виконують *інформаційну, консультаційну, координаційну й оцінювальну функції*. Із цією метою здобувачів вищої освіти забезпечують відповідними цифровими засобами навчання (*довідниками, електронними посібниками, допоміжними таблицями, навчальними сайтами з мережі Інтернет*), різними платформами (*Kahoot, Socrative, Edmodo, Nearpad*) та веб-інструментами (*Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom, Google Meets, Moodle*) тощо. Для забезпечення ефективності самостійної роботи майбутніх викладачів ЗВО визначені *основні тенденції* щодо застосування цифрових технологій у її організації, а саме:

– розширення можливостей *віртуальної реальності* (VR) й активне використання *віртуальних університетів, віртуальних бібліотек, віртуального стажування, віртуальних освітніх хабів, віртуальних екскурсій, виставок, проєктів* (у рамках академічної мобільності й інтернаціоналізації вищої освіти, культурної просвіти);

– застосування *наскрізних завдань*, котрі охоплюють низку навчальних дисциплін та продукують інтегроване знання про певні явища та об’єкти;

– постійний *аналіз довідково-інформаційних документів, нормативно-правових джерел* із основних освітніх компонентів професійної підготовки майбутніх викладачів;

– удосконалення *індивідуальної науково-дослідницької роботи* здобувачів вищої освіти шляхом поєднання інтелектуального пошуку існуючої інформації, що відповідає індивідуальним інформаційним потребам і запитам, та вибіркового й обережного застосування можливостей *штучного інтелекту* (ШІ);

– зростання популярності *мобільного навчання* (*m-learning*), активне використання різних електронних засобів і технологій навчання (*хмарних, мультимедійних, дистанційних* тощо).

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні можливостей різних видів самостійної роботи здобувачів вищої освіти у процесі застосування ІКТ, а також вивченні зарубіжного досвіду з означеної проблеми.

Використана література:

1. Базелюк О. Основні тренди і виклики цифровізації у вищій освіті. *Педагогічний дискурс*. 2021. Вип. 31. С. 36–44. https://www.researchgate.net/publication/365871171_Osnovni_trendi_i_vikliki_cifrovizacii_u_visij_osviti
2. Біляковська О. О. Професійна підготовка майбутніх учителів в умовах цифровізації освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № (210). С. 10–14. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-210-10-14
3. Васиньова Н. Організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип 55. Т. 1. С. 221–226. https://www.aphn-journal.in.ua/archive/55_2022/part_1/36.pdf
4. Дрогомерецька О. І., Курилів Г. М., Гриджук Т. І., Сандурська Я. В. Самостійна робота студентів у світлі інноваційних технологій. *Вісник проблем біології і медицини*. 2016. 2 (4), С. 140–142.
5. Дубасенюк О. А. Цифровізація вищої освіти: сучасні виклики, ризики, досвід/ *Цифрова трансформація та диджитал технології для сталого розвитку всіх галузей сучасної освіти, науки і практики* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 26 січня 2023 р. / За заг. ред. І. Жуховського, З. Шарлович, О. Мандич / Міжнародна Академія Прикладних Наук (Республіка Польща) Державний біотехнологічний університет (Україна). Ломжа, Польща, 2023. Ч. 1. С. 307–311.

6. Морозова Л. Організація самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти України. *Український Педагогічний журнал*. 2024. № (4). С. 152–162. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-152-162
7. Освіта для цифрової трансформації суспільства / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society : монографія. У 2 т. Т. 1 ; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 526 с.
8. Петренко Л., Кучерявий О., Лавріненко О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства: монографія. Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 246 с.
9. Розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій: навчальний посібник / Івашев Є. В., Сахно О. В., Грядуща В. В., Денисова А. В., Лукіянчук А. М., Удовик С. І. Біла Церква : БІНПО, 2021. 258 с.
10. Хома Т., Шкірта М. Сучасні підходи до організації самостійної роботи майбутніх тренерів-викладачів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 59. Т. 3. С. 291–295. https://www.aphn-journal.in.ua/archive/59_2023/part_3/46.pdf
11. Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади : монографія / за заг. ред. В. П. Сергієнка ; за наук. ред. Н. П. Франчук. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. 382 с.
12. Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 1 липня – 11 серпня 2024 року. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. 328 с.
13. Annuš N. Educational software and artificial intelligence: students' experiences and innovative solutions. *Inf. Technol. Learn. Tools* 101, 2024, P. 200–226. doi: 10.33407/itlt.v101i3.5479
14. Harati H., Sujo-Montes L., Tu C.-H., Armfield S. J. W., Yen C.-J., and Edu S. A. Assessment and learning in knowledge spaces (ALEKS) adaptive system impact on students' perception and self-regulated learning skills. *Educ. Sci.* 11. 2021, 607. doi: 10.3390/educsci11100603
15. Wu L., Liu, Y., Wu, D., &Zhang S. Analysis of the current situation of digital development of higher education at home and abroad. *China Higher Education*, 2. 2023, P. 61–64.
16. Zou Y, Kuek F, Feng W and Cheng X Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration. *Front. Educ.* 2025, 10:1562391. doi: 10.3389/feduc.2025.1562391

References:

1. Bazeliuk O. (2021). Osnovni trendy i vyklyky tsyfrovizatsii u vyshchii osviti.[Key trends and challenges of digitalization in higher education]. Pedahohichnyi dyskurs. Vyp. 31. S. 36–44. https://www.researchgate.net/publication/365871171_Osnovni_trendi_i_vikliki_cifrovizacii_u_visij_osviti [in Ukrainian]
2. Biliakovska O. O. (2023). Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv v umovakh tsyfrovizatsii osvity. [Professional training of future teachers in the context of digitalization of education]. *Naukovi zapysky*. Seriia: Pedahohichni nauky, (210), 10–14. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-210-10-14 [in Ukrainian]
3. Vasynova N. (2022). Orhanizatsiia samostiinoi roboty zdobuvachiv vyshchoi osvity druhoho (mahisterskoho) rivnia. [Organization of independent work of second (master's) level higher education students]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Vyp 55. T. 1. S. 221–226. https://www.aphn-journal.in.ua/archive/55_2022/part_1/36.pdf [in Ukrainian]
4. Drohomeretska O. I., Kuryliv H. M., Hrydzhuk T. I., Sandurska Ya. V. (2016). Samostiina robota studentiv u svitli innovatsiinykh tekhnolohii. [Independent work of students in the light of innovative technologies]. *Visnyk problem biolohii i medytsyn*y. 2 (4). S. 140–142. [in Ukrainian]
5. Dubaseniuk O. A. (2023). Tsyfrovizatsiia vyshchoi osvity: suchasni vyklyky, ryzyky, dosvid [Digitalization of higher education: current challenges, risks, experience]. *Tsyfrova transformatsiia ta dydzhytal tekhnolohii dlia staloho rozvytku vsikh haluzei suchasnoi osvity, nauky i praktyky* : materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf., 26 sichnia 2023 r. / Za zah. red. I. Zhukhovskoho, Z. Sharlovych, O. Mandych / Mizhnarodna Akademiia Prykladnykh Nauk (Respublika Polshcha) Derzhavnyi biotekhnolohichnyi universytet (Ukraina). Lomzha, Polshcha, Ch. 1. S. 307–311. [in Ukrainian]
6. Morozova L. (2024). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy. Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal.[Organization of independent work of students in higher education institutions of Ukraine]. № (4). S. 152–162. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-152-162 [in Ukrainian]
7. Osvita dlia tsyfrovoi transformatsii suspilstva / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / *Education for digital transformation of society* : monohrafiia. U 2 t. T. 1 ; za nauk. red. V. Kremenia, N. Nychkalo, L. Lukianovoi, N. Lazarenko. Kyiv : TOV "Yurka Liubchenka", 2024. 526 s. [in Ukrainian, in Polish].
8. Petrenko L., Kucheriavyi O., Lavrinenko O. Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho vykladacha zakladu vyshchoi pedahohichnoi osvity do profesiinoi diialnosti v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva. [Theoretical and methodological principles of training a future teacher of a higher pedagogical education institution for professional activity in the conditions of digitalization of society]: monohrafiia. Kyiv : Vyd-vo TOV "Yurka Liubchenka", 2024. 246 s. [in Ukrainian]
9. Rozvytok tsyfrovoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii. [Development of digital competence of teaching staff of vocational (vocational and technical) education institutions using information and communication technologies]: navchalnyi posibnyk / Ivashev Ye.V., Sakhno O. V., Hriadushcha V. V., Denysova A. V., Lukiianchuk A. M., Udovyk S. I. Bila Tserkva : BINPO, 2021. 258 s. [in Ukrainian]
10. Khoma T., Shkirta M. (2023). Suchasni pidkhody do orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh treneriv-vykladachiv. [Modern approaches to organizing independent work of future teacher trainers]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp. 59. T. 3. S. 291–295. https://www.aphn-journal.in.ua/archive/59_2023/part_3/46.pdf [in Ukrainian]
11. Tsyfrova transformatsiia osvity: teoretyko-metodychni zasady. [Digital transformation of education: theoretical and methodological foundations]: monohrafiia / za zah. red. V. P. Serhiienka; za nauk. red. N. P. Franchuk. Kyiv : Vyd-vo UDU imeni Mykhaila Drahomanova, 2024. 382 c. [in Ukrainian]
12. Shtuchnyi intelekt u vyshchii osviti: ryzyky ta perspektyvy intehratsii. [Artificial Intelligence in Higher Education: Risks and Prospects for Integration]: materialy vseukrainskoho naukovo-pedahohichnoho pidvyshchennia kvalifikatsii, 1 lypnia – 11 serpnia 2024 roku. Lviv – Torun : Liha-Pres, 2024. 328 s. [in Ukrainian].

13. Annuš N. (2024). Educational software and artificial intelligence: students’ experiences and innovative solutions. *Inf. Technol. Learn. Tools* 101, P. 200–226. doi: 10.33407/itlt.v101i3.5479
14. Harati H., Sujo-Montes L., Tu C.-H., Armfield S. J. W., Yen C.-J., and Edu S. A. (2021). Assessment and learning in knowledge spaces (ALEKS) adaptive system impact on students’ perception and self-regulated learning skills. *Educ. Sci.* 11. 607. doi: 10.3390/educsci11100603
15. Wu L., Liu, Y., Wu, D., &Zhang S. (2023). Analysis of the current situation of digital development of higher education at home and abroad. *China Higher Education*, 2. P. 61–64.
16. Zou Y., Kuek F., Feng W. and Cheng X. (2025). Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration. *Front. Educ.* 10:1562391. doi: 10.3389/feduc.2025.1562391

O. Shapran, O. Shapran. Main trends and challenges of digitalization of education in the practice of organization of self-learning of future teachers of higher education institutions.

The problem of organizing independent work of future teachers of higher education institutions is relevant due to the need to modernize its forms and methods, taking into account existing educational trends.

The article examines modern trends in the digitalization of education in the process of organization of self-learning of future teachers of higher education institutions as tendencies and directions of development of digital technologies with the aim of successful realization by each person of his own personal potential in the field of education. The indicated trends have been identified and characterize, namely: expansion of the possibilities of virtual reality (VR) and active use of virtual universities, virtual libraries, virtual internships, virtual educational hubs, virtual excursions, virtual exhibitions and projects; application of cross-subject tasks that cover a number of academic disciplines and produce integrated knowledge about certain phenomena and objects; systematic analysis of reference material and informational documents, regulatory and legal sources from the main educational components of professional training of future teachers; improvement of scientific and research work of higher education applicants, combination of intellectual search of existing information that meets individual information needs and requests, and selective and careful application of the capabilities of artificial intelligence (AI); the growing popularity of mobile learning (m-learning), the active use of various electronic tools and learning technologies (cloud, multimedia, distance, etc.).

The effectiveness of the system of independent work in the context of digitalization of educational activities of future specialists of higher education institutions is achieved due to the activity of the latter, and teachers perform information, consultation, coordination and evaluation functions. To this end, higher education applicants are provided with appropriate digital learning tools and various platforms and web tools, etc.

Key words: *digitalization of education, digital transformation, virtual reality, distance learning, informational and communicational technologies, artificial intelligence, mobile learning, modern educational trends.*

УДК 376.4:616.855-053.2:159.944.4
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.23

Шевченко Ю. М., Кондратенко В. О., Барбашова І. А., Свириденко Г. В., Таран К. О.

НЕЙРОКОРЕКЦІЯ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування сучасних підходів до нейрокорекції як концептуальної основи подолання заїкання у дітей, виявлення її методологічних засад та окреслення потенціалу інтеграції технологій у формування корекційних програм, що і зумовлено метою дослідження. Методи дослідження: теоретичний аналіз та синтез наукових джерел з проблеми дослідження; порівняння наукових підходів до нейрокорекції; систематизація та узагальнення отриманих даних. Методологічною основою дослідження є інтердисциплінарний підхід, що поєднує положення нейропсихології, когнітивної психології, логопедії, психофізіології; положення про нейропластичність мозку як основи мовленнєвих змін. Результати дослідження показали, що сучасні уявлення про заїкання у дітей базуються на мультифакторній концепції, що охоплює нейробіологічні, психофізіологічні, соціолінгвістичні та психоемоційні чинники. Нейрокорекція виступає міждисциплінарним підходом до подолання заїкання у дітей, що здатна інтегрувати логопедичні, психотерапевтичні та нейропсихологічні методики, що спрямовані на активізацію компенсаторних механізмів мозку, гармонізацію емоційного стану та здійснює розвиток мовленнєвої саморегуляції. У підсумку виділено, що найбільш ефективним сучасними підходами до нейрокорекції у подоланні заїкання у дітей є когнітивно-поведінкові програми, нейрофідбек, аудіо візуальні методики, арт-терапевтичні засоби, цифрові технології у логопедії. Наголошено, що ефективність втручань значно зростає за умов адаптації індивідуальних програм до нейрофізіологічних особливостей дітей, їх віку, мотиваційного рівня та когнітивного потенціалу. Перспективи подальших розвідок полягають у визначенні ефективності інтегрованих моделей, що будуть об’єднувати поведінкові, нейропсихологічні та цифрові компоненти у нейрокорекції заїкання у дітей різних вікових періодів.

Ключові слова: *заїкання, діти, нейрокорекція, нейропсихологія, логопедія, когнітивно-поведінковий підхід, нейрофідбек, логоритміка, мовленнєва саморегуляція, цифрові технології.*

Згідно з сучасними міждисциплінарними підходами, заїкання розглядається як нейропсихофізіологічне явище, що пов'язане з дисфункцією мовленнєвих центрів мозку, порушенням моторного контролю та процесів саморегуляції, що вимагає переосмислення традиційних логопедичних методик з можливістю переходу до комплексним, індивідуалізованих форм. Нейрокорекція виступає як перспективна концептуальна основа подолання у заїканні, що базується на принципах нейропластичності мозку, інтердисциплінарності та інтеграції новітніх технологій. Відтак, теоретичне обґрунтування сучасних нейрокорекційних підходів дозволяє сформувати нову парадигму, що орієнтована на мовленнєвий результат, гармонійний психоемоційний та когнітивний розвиток дітей.

Аналіз останніх публікацій та досліджень свідчить про багаторівневу природу заїкання у дітей, що потребує міждисциплінарного підходу до корекції. Так, етимологія, патогенез розглядається у роботах V. Pomohaibo, O. Berezan, A. Petrushov, які виявляють системний огляд на причини заїкання з позиції генетичних факторів. Результати дослідження показують на спадкову схильність до заїкання, що посилює ідею нейрофізіологічного підґрунтя заїкання [17, с. 165–177]. Доповненням до цього є стаття О. Козинця та В. Корнєва, які виділяють психофізіологічні та соціолінгвістичні чинники, що разом утворюють складну модель виникнення мовленнєвої дисфункції [4, с. 254–262]. А ось у роботі H. Knyazyan окреслено взаємозв'язок між нейротичними проявами та мовленнєвими бар'єрами у дітей, що посилює роль емоційної сфери [15, с. 150–158]. У дослідженні S. M. Dimoski, V. J. T. Ostojić наголошується важливість впливу середовища [12, с. 471–474]. А. Шахрай подає історичну перспективу шляхом висвітлення еволюції поглядів розвитку та причин заїкання [11].

Методологію сучасної логопедичної та психокорекційної роботи докладно описано у праці О. В. Літовченко, яка пропонує комплексну корекційну систему для дітей, що охоплює когнітивно-поведінкові інструменти, логопедичні вправи та дихальну гімнастику [5]. Аналогічним дослідженням є праця І. М. Олійник, Л. І. Яценюк і В. Д. Мойсюк, які представляють сучасні стратегії корекції та профілактики заїкання [6, с. 105–110].

А ось І. В. Герасимова демонструє значний практичний внесок у психотерапевтичні та психокорекційні методи, де наголошує на індивідуальних сеансах та уможливлення групової підтримки дітей із заїканням в умовах військової агресії [2, с. 23–25]. На уможливленні побудови індивідуальної освітньої траєкторії, що вагома для успішного подолання заїкання у дітей наголошує також й Ю. В. Силенко [18, с. 68–76]. С. О. Стуцаренко акцентує увагу на актуальності заїкання як логопедичної проблеми в умовах інклюзивної освіти [10, с. 566–570].

Питання нейрокорекції знаходить своє концептуальне обґрунтування в дослідженні L. A. Tarasova та ін. у праці демонструють можливість застосування ритмічної транскраніальної магнітної стимуляції при мовленнєвих розладах [19, с. 123–129], що має вагоме значення для створення доказової бази нейротехнологій у логопедії. А ось N. L. Karpova та ін. висвітлюють застосування логопсихотерапії, нейропсихології та психофізіології, надаючи емпіричну основу ефективності поведінкової та когнітивної терапії [14, с. 60–80]. I. Kovalenko та ін. наголошують на широкому потенціалі нейропсихологічної підготовки працівників, що уможливлює ширше застосування нейрокорекції у міждисциплінарних освітніх закладах [16, с. 211–244].

Особливе місце у дослідженнях займає застосування логоритміки як ефективного сенсомоторного інструменту, що позитивно впливає на моторну координацію, знижують напруження мовлення та сприяють емоційному розслабленню (Ю. Рібцун та С. Долженко [8, с. 219–232], О. Є. Майчук [9, с. 34–43], Н. Боюка та Г. Косарєва [1, с. 187–191]).

Цінним доповненням до аналітичної бази є дослідження E. Dore-Horgan, де порушується питання етики нейрокорекційних втручань, зокрема коли діти не можуть дати усвідомлену згоду [13, с. 774–782].

А ось В. О. Кондратенко та В. Ломоносов досліджують заїкання з позиції феноменології та основних напрямків реабілітації [3].

Відтак, загалом аналіз останніх публікацій та досліджень свідчить про вагомість міждисциплінарного, інтегративного та нейропсихологічного підходів до подолання заїкання у дітей. Однак, сучасні дослідження достатньої розкривають ідею доцільності поєднання логопедичних практик, психотерапевних інструментів та нейрокорекційних технологій, на що і буде спрямоване наше дослідження.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування сучасних підходів до нейрокорекції як концептуальної основи подолання заїкання у дітей, виявлення її методологічних засад та окреслення потенціалу інтеграції технологій у формування корекційних програм. **Цілями дослідження** визначено: 1) проаналізувати основні теоретичні підходи до розуміння заїкання у дітей; 2) окреслити сучасні нейрокорекційні методики, що застосовуються у логопедичній практиці та визначити їх методологічні основи. **Методи дослідження**: теоретичний аналіз та синтез наукових джерел з проблеми дослідження; порівняння наукових підходів до нейрокорекції; систематизація та узагальнення отриманих даних.

Порушення мовлення у вигляді заїкання є одним із найбільш складних та багатоаспектних відхилень у дитячому віці, що торкається не лише комунікативної сфери, але й загального когнітивного та емоційного розвитку дитини.

Заїкання є «поліморфним розладом мовлення, порушення комунікації у вигляді дискоординації плавності, ритму, виникнення окремих запинань, повторів ряду звуків і складів унаслідок мовленнєвих судом через перенапруження чи стреси» [7, с. 90].

Аналіз сучасної наукової літератури [1; 5; 14; 16; 19] свідчить про поліетологічний характер заїкання, що обумовлене виникненням комплексних факторів. Провідне місце серед факторів займають нейробіологічні, психогенні та соціальні чинники. До біологічних передумов заїкання у дітей відносять – дисфункцію мовленнєвих зон кори головного мозку, затримку або нерівномірність дозрівання нейронних мереж, що відповідальні за мовленнєву моторну координацію, недостатню інтеграцію між півкулями мозку з пріоритетним домінуванням правопівкульової активності. Психологічними чинниками заїкання у дітей є: емоційні травми, підвищена тривожність, психічне перенапруження у сенситивні періоди мовленнєвого розвитку. До соціальних чинників належать – несприятливий мікроклімат у родині, гіперопіка або авторитарне виховання, мовленнєве перенавантаження дитини.

У відповідності до механізмів виникнення, сучасна типологія заїкання у дітей поділяє його на невротичне (формується на фоні нормального нейропсихічного розвитку, переважно унаслідок стресу або психотравми); неврозоподібне (виникає унаслідок органічного ураження ЦНС, характеризується стійкістю та поганою корекцією); афатичне (запинання в мовлення із повторенням початкового звука на тлі уповільнення мовлення); індуковане (спричинений пасивною або активною психічною індукцією); клонічне (характеризується короткочасними повтореннями першого складу чи звука слова) [3; 7].

Після виникнення заїкання слід уводити «режим мовчання», що передбачатиме спілкування пошепки й таким чином нормалізує стан мовлення шляхом зведення нанівець виникле нервове перезбудження [7].

Особливостями мовленнєвого розвитку дітей із заїканням є асинхронія темпів розвитку мовлення та мислення, наявність дисбалансу між рівнем мовленнєвого задуму та можливістю його реалізації; підвищена напруженість мовленнєвої моторики та затруднення мовленнєвого акту [6, с. 105–110]. Варто зазначити, що у більшості випадках мовленнєвий розвиток таких дітей за формальними ознаками не відхиляється від вікової норми, одна їх функціональна регуляція мовлення є недостатньо сформованою та проявляється у труднощах контролю, самокорекції, переключення уваги та емоційного гальмування під час мовлення [4, с. 254–262]. Формування мовлення у дітей із заїканням характеризується високою емоційною сенситивністю, яку слід врахувати при побудові нейрокорекційної роботи.

У контексті сучасної корекційної педагогіки та нейропсихології, нейрокорекція розглядається як перспективний міждисциплінарний підхід до подолання мовленнєвих порушень. Вона базується на уявленнях про мозок як таку динамічну саморегулюючу систему, що здатна до перебудови під впливом цілеспрямованих психокорекційних впливів.

Відтак, під нейрокорекцією ми розуміємо цілісну систему цілеспрямованих інтервенцій, що зумовлює корекцію психічних та мовленнєвих функцій дитини через вплив на нейрофізіологічні механізми, що забезпечують їх функціонування. Метою нейрокорекції є активізація нейропластичних процесів мозку, відновлення балансу між різними функціональними системами та забезпечення умов для компенсаторної перебудови мовленнєвої діяльності. Відповідно, нейрокорекційні підходи активно інтегрують методи – клінічної нейропсихології, когнітивної нейронауки, сенсомоторної стимуляції, педагогічної нейропсихології та нейрофідбеку. Відповідно, нейрокорекція спрямована не лише на поверхневі мовленнєві прояви, але й на глибинні механізми, що їх детермінують.

Принципами нейропсихологічного підходу є: принцип системної локалізації психічних функцій, де остання формується як результат взаємодії кількох зон кори та підкірки; принцип ієрархічної організації мозкових структур, де функції формуються в межах сенсомоторних (тобто «нижчих») та асоціативних (тобто «вищих») рівнів, а заїкання часто пов’язане з дискоординацією між ними; принцип латеральної організації психічної діяльності, що обумовлює врахування функціональної асиметрії півкуль головного мозку; принцип онтогенетичного підходу, що зумовлює розробку програми корекції, яка відповідатиме рівню психічного розвитку дитини; принцип пластичності мозку, що зумовлює створення нових нейронних зв’язків унаслідок тренування, навчання та симуляції.

У практиці подолання заїкання у дітей з нейропсихологічних позицій застосовується кілька форм втручання. По-перше, нейропсихологічна терапія, що передбачає комплекс корекційних вправ, що спрямовані на відновлення міжпівкульної взаємодії, здійснює покращення регуляції мовлення, розвиває увагу, просторові уявлення. Нейропсихологічною терапією можуть бути: ритмічні вправи, сенсомоторні тренінги, вправи на переключення та гальмування реакцій тощо. По-друге, нейрофідбек, що є методом біологічного зворотного зв’язку, що застосовує EEG-технології для навчання дитини самостійно регулювати мозкову активність. Завдяки тренувань дитина вчиться підтримувати оптимальний рівень нейронної збудливості, що позитивно впливає на м’язові спазми, мовлення, знижує тривожність. По-третє, застосування когнітивних тренінгів для розвитку вищих психічних функцій (уваги, пам’яті тощо): інтерактивні ігри на розвиток мовленнєвого планування; логопедичні програми з когнітивним компонентом; застосування спеціалізованих цифрових платформ.

Сучасна нейропсихологічна практика та логопедична корекція заїкання у дітей активно практикує поєднання нейропсихологічної діагностики, нейропластичного тренування та мультисенсорних підходів. Враховуючи мультифакторний характер заїкання ефективними виявляються мультимодальні програми, що здатні комбінувати кілька типів впливів – когнітивний, сенсомоторний, поведінковий та технологічний. Розглянемо сучасні підходи до нейрокорекції заїкання у дітей (табл. 1).

Таблиця 1

Основні сучасні підходи до нейрокорекції заїкання у дітей

Науковий підхід	Сутність	Механізм впливу	Перевага	Недолік
Когнітивно-поведінкові програми	Передбачають моделювання нових мовленнєвих та поведінкових патернів, зумовлюють роботу з установкою та тривожністю	Відбувається перебудова когнітивних схем, зниження напруги, формується мовленнєвий самоконтроль	Довготривалий ефект, зниження вторинних симптомів	Ефективність з 6–7 років, потребує наявність мотивації у дитини
Нейрофідбек	Передбачають навчання дитини керувати власною мозковою активністю	Нормалізація мозкових ритмів, зменшення гіперактивності	Швидкий вплив на психофізіологічні процеси	Висока вартість, потреба у спеціальному обладнанні
Аудіо візуальні методики	Застосування ритму, музики, візуальних стимулів	Стабілізація мовного потоку, ритму, дихання	Емоційне залучення дитини до зниження страху у мовленні	Допоміжна роль у терапії, де ефективність залежить від індивідуальних особливостей
Арт-терапевтичні засоби	Терапевтичні ігри, драматизація, малювання, рольові ігри	Зниження емоційної напруги	Підвищення мотивації	Обмежене когнітивне навантаження
Цифрові технології у логопедії	Інтерактивні платформи, віртуальні середовища, застосунки для тренування мовлення	Стимуляція сенсорної інтеграції, активізація моторно-мовленнєвої дії	Сучасний формат, можливість самостійного тренування	Недостатність емпіричного підґрунтя

Відтак, застосування сучасних підходів до нейрокорекції заїкання у дітей (когнітивно-поведінкові програми, нейрофідбек, аудіо візуальні методики, арт-терапевтичні засоби, цифрові технології у логопедії) обґрунтовується з погляду нейропластичності, де мозок дитини має здатність адаптуватись до нових умов, створювати компенсаторні шляхи передачі мовленнєвої інформації. Порівняльний аналіз сучасних підходів до нейрокорекції у дітей заїкання демонструє актуальність інтегрованих моделей, що будуть об'єднувати поведінкові, нейропсихологічні та цифрові компоненти. Натомість ефективність втручань значно зростає за умов адаптації індивідуальних програм до нейрофізіологічних особливостей дітей, їх віку, мотиваційного рівня та когнітивного потенціалу.

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що сучасні уявлення про заїкання у дітей базуються на мультифакторній концепції, що охоплює нейробіологічні, психофізіологічні, соціолінгвістичні та психоемоційні чинники. Порушення у мовленні є результатом складної взаємодії між роботою мозкових структур та соціальним середовищем. Натомість нейрокорекція як сучасний міждисциплінарний підхід до подолання заїкання у дітей здатна інтегрувати логопедичні, психотерапевтичні та нейропсихологічні методики, що спрямовані на активізацію компенсаторних механізмів мозку, гармонізацію емоційного стану та здійснює розвиток мовленнєвої саморегуляції. До найбільш ефективних сучасних підходів до нейрокорекції заїкання у дітей відносимо – когнітивно-поведінкові програми, нейрофідбек, аудіо візуальні методики, арт-терапевтичні засоби, цифрові технології у логопедії. Ці методики спрямовані на формування мовної функції шляхом послідовного тренування нейромовленнєвих, моторних, емоційно-когнітивних компонентів мовлення. Особливу цінність має індивідуалізація терапії у відповідності до віку, тяжкості симптомів та психоемоційного стану дітей.

Перспективи подальших розвідок полягають у визначенні ефективності інтегрованих моделей, що будуть об'єднувати поведінкові, нейропсихологічні та цифрові компоненти у нейрокорекції заїкання у дітей різних вікових періодів.

Використана література:

1. Боюка Н., Косарєва Г. Логоритміка як засіб корекції заїкання у дошкільників. UNIVERSUM. 2023. Вип. 2. С. 187–191. URL: https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/509
2. Герасимова І. В. Методи психотерапії та психокорекції заїкання. *Сучасні практики навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану.* 2022. С. 23–25. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/id/eprint/6312
3. Кондратенко В. О., Ломоносов В. Заїкання: феноменологія та основні напрями реабілітації : посіб. для вищ. навч. закладів. Київ : Вища школа, 2006. 70 с.
4. Козинець О., Корнєв В. Психофізіологічні та соціолінгвістичні фактори заїкання. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету.* Серія: Педагогічні науки. 2024. Вип. 1. С. 254–262. URL: https://dspace.bdpu.org.ua/handle/123456789/4063
5. Літовченко О. В. Сучасні підходи до комплексної психокорекційної роботи з подолання заїкання у дошкільників. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* 2019. № 3 (128). С. 104–109. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/6145
6. Олійник І. М., Яценюк Л. І., Мойсюк В. Д. Сучасні підходи щодо профілактики і корекції заїкання у дітей. *Імідж сучасного педагога.* 2024. Вип. 6 (219). С. 105–110. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-105-110

7. Рібцун Ю. В. Диференційна діагностика заїкання. *Професійний довідник учителя-логопеда ДНЗ*. Харків : ВГ Основа. 2012. С. 90–101.
8. Рібцун Ю., Долженко С. Заїкання у дітей: питання етіології у світлі зарубіжних досліджень. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2024. Вип. 2 (25). С. 219–232. https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.267
9. Рібцун Ю. В., Майчук О. Є. Логоритміка як засіб діагностики заїкання у дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія та практика.* 2024. Вип. 1. С. 34–43. https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-1-05
10. Стуцаренко С. О. Заїкання дітей як актуальна логопедична проблема. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти.* 2023. С. 566–570. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10946
11. Шахрай Т. О. Еволюція теорій заїкання від стародавніх цивілізацій до XIX століття. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2024. Вип. 9. https://doi.org/10.5281/zenodo.13372583
12. Dimoski S. M., Ostojić V. J. T. The importance of identifying environmental factors for stuttering treatment in monozygotic twin girl. *Vojnosanitetski Pregled.* 2021. № 78 (4). P. 471–474. https://doi.org/10.2298/VSP190504072D
13. Dore-Horgan E. ‘If we don’t have consent, we need to have beneficence’: Requiring beneficence in nonconsensual neurocorrection. *Bioethics.* 2022. № 36 (7). C. 774–782. https://doi.org/10.1111/bioe.13043
14. Karpova N. L., Nikolaeva E. I., Dobrin A. V., Poprik Y. B. Neuropsychological and Psychophysiological Studies in Logopsychotherapy: In Memory of J. M. Glozman. *Lurian Journal.* 2023. № 4 (2). P. 60–80. https://doi.org/10.15826/lurian.2023.4.2.4
15. Knyazyan H. Manifestations Of Neurotic Disorders In Childhood And Psychological Ways Of Overcoming Them. *SUSh Scientific Proceedings.* 2021. P. 150–158. https://doi.org/10.54151/27382559-2021.1b-150
16. Kovalenko I., Oros O., Chorna I., Borodina O., Zamashkina O., Bybyk D. Training Future Social Workers for Preventive-Corrective Work by Methods of Neuropsychology and Neurocorrection of Deviant Adolescent Behaviour. BRAIN. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience.* 2022. № 13 (2). P. 211–244. https://doi.org/10.18662/brain/13.2/340
17. Pomohaibo V., Berezan O., Petrushov A. Генетика заїкання. *Психологія і особистість*. 2023. Вип. 1. С. 165–177. https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.1.274744
18. Sylenko Y. Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series “Pedagogy and Psychology”*. № 10 (1), 2024. P. 68–76. https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68
19. Tarasova L. A., Suhorukova V. A., SHevcova E. E., Tarasova O. N. Methods Of Neurocorrection Of Speech Disorders Due To Perinatal Encephalopathy Of Hypoxic Origin In Children Using Rhythmic Transcranial Magnetic Stimulation (RTMS). *Bulletin of Pirogov National Medical & Surgical Center.* 2020. № 15 (4). P. 123–129. https://doi.org/10.25881/bpnmsc.2020.96.41.022

References:

1. Boiuka N., Kosarieva H. (2023). Logorytmika yak zasib korektsii zaiikannia u doshkilnykiv [Logorhythmics as a means of correcting stuttering in preschool children]. UNIVERSUM, (2), 187–191. URL: https://archive.liga.science/index.php/universum/article/view/509 [in Ukrainian].
2. Herasymova I. V. (2022). Metody psykhoterapii ta psykhokorektsii zaiikannia [Methods of psychotherapy and psychocorrection of stuttering]. *Suchasni praktyky navchannia ta rozvytku ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh voiennoho stanu,* 23–25. URL: https://eprints.cdu.edu.ua/id/eprint/6312 [in Ukrainian]
3. Kondratenko V. O., Lomonosov V. (2006) Zayikannya: fenomenolohiya ta osnovni napryamy reabilitatsiyi: posib.dlya vyshch. navch. zakladiv. [Stuttering: phenomenology and main directions of rehabilitation: a manual for higher educational institutions]. Kyiv : Vyshcha shkola, 70 s. [in Ukrainian].
4. Kozynec O., Kornev V. (2024). Psykhofoziolohichni ta sotsiolinhvistychni faktory zaiikannia [Psychophysiological and sociolinguistic factors of stuttering]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu.* Seriia: Pedahohichni nauky, (1), 254–262. URL: https://dspace.bdpu.org.ua/handle/123456789/4063 [in Ukrainian].
5. Litovchenko O. V. (2019). Suchasni pidkhody do kompleksnoi psykokorektsiinoi roboty z podolannia zaiikannia u doshkilnykiv [Modern approaches to complex psychocorrectional work on overcoming stuttering in preschoolers]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*,3 (128), 104–109. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/6145 [in Ukrainian].
6. Oliinyk I. M., Yatseniuk L. I., Moisiuk V. D. (2024). Suchasni pidkhody shchodo profilaktyky i korektsii zaiikannia u ditei [Modern approaches to the prevention and correction of stuttering in children]. *Imidzh suchasnoho pedahoha,*6 (219), 105–110. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-105-110 [in Ukrainian].
7. Ribtsun Yu. V. (2012). Dyferentsiina diahnostyka zaiikannia [Differential diagnosis of stuttering]. *Profesijnyi dovidnyk vchytelia-lohopeda DNZ,* 90–101 [in Ukrainian].
8. Ribtsun Yu., Dolzhenko S. (2024). Zaiikannia u ditei: pytannia etiolohii u svitli zarubizhnykh doslidzhen [Stuttering in children: questions of etiology in the light of foreign studies]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*,2 (25), 219–232. https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.267 [in Ukrainian].
9. Ribtsun Yu. V., Maichuk O. Ye. (2024). Lohorytmika yak zasib diahnostyky zaiikannia u ditei doshkilnoho viku [Logorhythmics as a means of diagnosing stuttering in preschool children]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*, 1, 34–43. https://doi.org/10.26661/2786-5622-2024-1-05 [in Ukrainian].
10. Stutsarenko S. O. (2023). Zaiikannia ditei yak aktualna lohopedychna problema [Stuttering in children as a current speech therapy issue]. *Formuvannia zhyttievoi kompetentnosti osib z osoblyvymy osvitnimy potrebamy,* 566–570. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10946 [in Ukrainian].
11. Shakhray T. O. (2024). Evoliutsiia teorii zaiikannia vid starodavnikh tsyvilizatsii do XIX stolittia [Evolution of theories of stuttering from ancient civilizations to the 19th century]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky,* 9. https://doi.org/10.5281/zenodo.13372583 [in Ukrainian].
12. Dimoski S. M., Ostojic V. J. T. (2021). The importance of identifying environmental factors for stuttering treatment in monozygotic twin girl. *Vojnosanitetski Pregled*,78 (4), 471–474. https://doi.org/10.2298/VSP190504072D
13. Dore-Horgan E. (2022). ‘If we don’t have consent, we need to have beneficence’: Requiring beneficence in nonconsensual neurocorrection. *Bioethics,*36 (7), 774–782. https://doi.org/10.1111/bioe.13043

14. Karpova N. L., Nikolaeva E. I., Dobrin A. V., Poprik Y. B. (2023). Neuropsychological and psychophysiological studies in logopsychotherapy: In memory of J. M. Glozman. *Lurian Journal*,4 (2), 60–80. https://doi.org/10.15826/lurian.2023.4.2.4
15. Knyazyan H. (2021). Manifestations of neurotic disorders in childhood and psychological ways of overcoming them. *SUSh Scientific Proceedings,* 150–158. https://doi.org/10.54151/27382559-2021.1b-150
16. Kovalenko I., Oros O., Chorna I., Borodina O., Zamashkina O., Bybyk D. (2022). Training future social workers for preventive-corrective work by methods of neuropsychology and neurocorrection of deviant adolescent behaviour. BRAIN. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience,1*3 (2), 211–244. https://doi.org/10.18662/brain/13.2/340
17. Pomohaibo, V., Berezan, O., & Petrushov, A. (2023). Henetyka zaiikannia [Genetics of stuttering]. *Psykholohiia i osobystist* 1, 165–177. https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.1.274744 [in Ukrainian].
18. Sylenko Y. (2024). Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*,10 (1), 68–76. https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68
19. Tarasova L. A., Suhorukova V. A., Shevtsova E. E., Tarasova O. N. (2020). Methods of neurocorrection of speech disorders due to perinatal encephalopathy of hypoxic origin in children using rhythmic transcranial magnetic stimulation (RTMS). *Bulletin of Pirogov National Medical & Surgical Center,*15 (4), 123–129. https://doi.org/10.25881/bpnmsc.2020.96.41.022

Yu. Shevchenko, V. Kondratenko, I. Barbashova, H. Svyrydenko, K. Taran. Neurocorrection As A Conceptual Basis For Overcoming Stuttering In Children: A Theoretical Analysis Of Contemporary Approaches.

The article presents a theoretical justification of modern approaches to neurocorrection as a conceptual foundation for overcoming stuttering in children. It identifies the methodological principles and outlines the potential for integrating technologies into the formation of correctional programs, which determined the purpose of the study. The research methods include theoretical analysis and synthesis of scientific sources on the issue, comparison of neurocorrection approaches, and systematization and generalization of the obtained data. The methodological basis of the study is an interdisciplinary approach that combines the principles of neuropsychology, cognitive psychology, speech therapy, and psychophysiology, as well as the concept of brain neuroplasticity as a basis for speech transformation. The results reveal that current views on childhood stuttering are based on a multifactorial concept encompassing neurobiological, psychophysiological, sociolinguistic, and psycho-emotional factors. Neurocorrection appears as an interdisciplinary approach capable of integrating speech therapy, psychotherapeutic, and neuropsychological techniques aimed at activating compensatory brain mechanisms, harmonizing emotional states, and developing speech self-regulation. The analysis highlights that the most effective modern approaches to neurocorrection in overcoming stuttering in children include cognitive-behavioral programs, neurofeedback, audiovisual techniques, art therapy methods, and digital technologies in speech therapy. It is emphasized that the effectiveness of interventions significantly increases with the adaptation of individual programs to children's neurophysiological characteristics, age, motivational level, and cognitive potential. The prospects for further research lie in determining the effectiveness of integrated models that combine behavioral, neuropsychological, and digital components in the neurocorrection of stuttering in children of different age groups.

Key words: *stuttering, children, neurocorrection, neuropsychology, speech therapy, cognitive-behavioral approach, neurofeedback, logorhythmics, speech self-regulation, digital technologies.*

UDC 377:338.48:811
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.24

Yurko N. A., Romanchuk O. V., Danylevych M. V., Khudoba V. V., Vorobel M. M.

TOURISM SPECIALISTS' TRAINING: ONLINE RESOURCES FOR LANGUAGE SPEAKING PRACTICE

Article deals with the issue of online resources for language speaking practice in tourism specialists' training. Analysis of recent research and publications provides evidence of much attention being paid to various issues of tourism specialists' training, including the staged professional training, interactive training technologies, intercultural communicative interaction, etc. Language learning and practice have also been in the focus of scientific consideration on a regular basis. The subjects of researchers' interest comprised features of studying professional language, dictionaries and other educational resources, etc. Despite many scholars' attention paid to different aspects of the topic, online resources for language speaking practice in tourism specialists' training require more detailed analysis.

Considering the actuality of continuous professional development in the evolving industry of tourism, the essential role of language speaking proficiency for the sphere practitioners, and the current advances in learning tools, the paper is aimed at exploring the online resources for language speaking practice in the field of tourism. Tasks of the research comprise defining and examining the features of online speaking resources for employees' language practice. The object of research involves specialists' training in the field of tourism, and the subject concerns the online resources for language speaking practice of the sphere professionals.

The online resources for language practice in the essential speaking skills for tourism specialists' training have been examined due to the methods of literature analysis and comparative analysis of the internet sources. Modern technology

advancement with the multiple online resources, namely for language speaking practice, makes learning more engaging and flexible, providing better adaptation to demands of the evolving tourism industry. Further prospects in the research area suggest the study and comparative analysis of other educational resources for specialists’ training in the increasingly growing industry of tourism.

Key words: *tourism, language practice, specialists’ training, learning tools, speaking skills, online resources.*

(статтю подано мовою оригіналу)

Currently, tourism is a significant part of the global culture, accountable for the growing popularity of exploring diverse parts of the world, meeting people from various walks of life, and experiencing new traditions and activities. Yet, without proper education, continuous learning and professional training, tourism employees often lack the tools to reap the benefits of the industry’s fullest potential.

The skills and talents of tourism professionals are a critical part of ensuring a sustainable future for the travel and tourism industry and its role in supporting the global sustainable development goals. Investing in training and capacity building, therefore, is an important consideration for tourism organizations, not just to improve their sustainability practices, but also to stay competitive [16].

Professional development is crucial for tourism employees as it equips them with the necessary skills and knowledge to thrive in the dynamic tourism industry. Beyond basic professional skills, language speaking proficiency is increasingly recognized as a vital expertise for tourism specialists, which is critical for understanding guest needs and enables to navigate complex interpersonal interactions smoothly.

Language skills are in demand across a very wide range of sectors and jobs, namely in travel and tourism. It is important as a skill in itself, yet having language skills also says so much more about the wider range of skills you will have gained whilst studying languages. From adaptability and communication skills to creativity and cultural understanding [12].

The ever-evolving tourism industry is now embracing innovative training techniques to keep pace with technological advancements and changing customer expectations. To cultivate effective tourism professionals, training programs often utilize a combination of traditional and innovative teaching methods. These approaches aim to meet the diverse learning needs and often comprise the numerous online resources, in particular for the language speaking practice.

Analysis of recent research and publications provides evidence of much attention being paid to different aspects of tourism specialists’ training. The scholars such as E. Lungu et al [14], O. Sushchenko, O. Akhmedova, O. Stryzhak [15], V. Burak [4], N. A. Yurko et al [11], E. Lungu, V. Calugher, G. Braniste [10], O. V. Kovalenko et al [19] concerned the issues of staged professional training, interactive training technologies, distance learning, professional organizations, personality qualities, intercultural communicative interaction, etc.

Language learning and practice have also been in the focus of scientific consideration on a regular basis. The varied subjects of researchers’ interest comprised features of studying professional language [1; 21], peculiarities of professional and specialised dictionaries [5; 13; 18], educational resources and learning tools [7; 17], etc. Despite many scholars’ attention paid to different aspects of the topic, online resources for language speaking practice in tourism specialists’ training require more detailed analysis.

Considering the ***actuality*** of continuous professional development in the evolving industry of tourism, the essential role of language speaking proficiency for the sphere practitioners, and the current advances in learning tools, the paper is ***aimed at*** exploring the online resources for language speaking practice in the field of tourism. ***Tasks*** of the research comprise defining and examining the features of online speaking resources for employees’ language practice. Consequently, the ***object*** of research involves specialists’ training in the field of tourism, and the ***subject*** concerns the online resources for language speaking practice of the sphere professionals.

Due to the ***methods*** of literature analysis and comparative analysis of the internet sources [2; 3; 6; 8; 9; 20; 22], the popular online resources for language practice in the essential speaking skills for specialists’ training in the field of tourism appear to be characterized as follows.

ELSA Speak. This is an AI-powered language coach designed to help professionals and learners speak English with confidence. ELSA (English Language Speech Assistant) will not only help you work on your pronunciation by comparing your own to that of native speakers, but it will also analyse each individual sound in your English speech, highlighting any mispronounced sounds or words. Engage in real-time, speaking scenarios to practice job interviews, presentations, meetings, and more. Reinforce your skills with interactive AI-powered games that make learning engaging and effective. This will allow you to spot any reoccurring mispronunciations, enabling you to focus on them and begin to perfect your pronunciation and confidence in language speaking.

English Listening and Speaking. Speaking is one of the most important skills in language learning. The app offers engaging speaking practice to boost your language confidence. This is a useful language practice app that will help you improve listening skills and speak English confidently and fluently. There are many lessons from basic to advanced built into the app. With thousands of the most common English sentences and standard American English accents, it is easy to memorize sentence patterns for everyday use. They help you understand the principles of

pronunciation and practice effectively in the app. Users can enjoy daily English listening practice sessions tailored to their skill level. Practice your communication skills daily to help you gain confidence in everyday conversations.

Listen English Daily Practice. This is a free application for listening to speak English. All the articles in the app are categorized and divided the level, which means that you can easily start your listening English practice from the level you are comfortable in and work your way through the more advanced level articles and conversations. Most of the material is in the form of short stories and everyday topics, so you will pick up a lot of useful and conversational vocabulary from it. After each audio file, you will be quizzed on it, to test your comprehension skills. With preset scenarios that cover almost all the aspects of the daily lives, you will soon find the results of listening English practice effectively affecting your English listening and speaking skills.

VOA News. The free, official Voice of America (VOA) mobile and tablet application serves news to your mobile device or tablet. VOA operates one of the world's largest international news media networks on TV, radio and digital properties with a total weekly audience of more than 200 million people around the world. This app for advanced or upper-intermediate learners, who already have a strong command of the language and are looking to pick up vocabulary related to current affairs. Voice of America is an award-winning app that uses daily news clips as educational materials to teach English. From radio podcasts to live news, the application will provide you with a wealth of listening material to improve your speaking skills. .

BBC Learning English. The BBC offers complete courses in British pronunciation. The first course short lessons break down British English sounds and their International Phonetic Alphabet symbols. Each video shows the symbol, some examples and a close-up of the mouth for making the sound. The second course of this series focuses on how sounds change depending on their position in the word. Examples include the pronunciation of d at the end of words and linking vowel sounds. Offered by the British Broadcasting Corporation (BBC), this website focuses on the pronunciation of British English. This pronunciation workshop shows you how English is really spoken. Watch, listen and repeat. It will help you become a better listener and a more fluent speaker.

News in Levels. The website has current news stories from around the world, so it is not just for American English learners. The website gives you the option of seeing each news story in three different levels of English: level 1 for beginners, level 2 for intermediate learners, and level 3 for advanced learners. The texts are fairly short, and they have matching audio. These lessons are great for listening to English in a natural setting and practicing English speech at a normal speed. It is suggested to repeat each sentence as it is said in the audio and then reading it out loud on your own. It is a natural process of learning. If you practice every day, you can understand the original news from native speakers and improve your language speaking practice.

Pronuncian. This website is perfect if you plan speaking English with Americans or Canadians, or if you want to travel to one of those countries. It has an in-depth look at English vowels and uses minimal pairs to show the differences between similar sounds. For example, it will help you get your short vowel sounds right, so you can understand how to pronounce the difference between them. Pronuncian also looks at consonant sounds and how they change depending on their place in a word. This happens with many consonants. There are many lessons and each one focuses on a specific sound. Every sound is divided into three sections. Learn the pronunciation for each sound, how to spell each sound, and practice each sound for free.

Conclusions. On the bases of the above findings, it is reasonable to conclude as follows. Tourism industry is more than just travel, it is an essential economic and cross-cultural bridge around the globe. Training and professional development in tourism are essential for enhancing employee skills and ensuring a high quality of service delivery, contributing directly to the industry success.

To ensure high service quality and customer satisfaction in the multinational sphere of tourism, employees should develop a range of occupational abilities, including the efficient language skills, which are essential to provide effective communication, build meaningful professional relationships and succeed in their careers.

Modern technology advancement is reshaping educational methodologies in tourism specialists' training, providing innovative tools to enhance teaching and learning experiences. These technological solutions with the multiple online resources, namely for language speaking practice, make learning more engaging and flexible, providing better adaptation to demands of the evolving tourism industry.

Further ***prospects in the research area*** suggest the study and comparative analysis of other educational resources for specialists' training in the increasingly growing industry of tourism.

Bibliography:

1. Abbreviations of professional organizations in economics / N. A. Yurko et al. *Grail of Science*. 2025. No. 53. P. 234–241. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.20.06.2025.026
2. American English Pronunciation. *Pronuncian*. URL: https://pronuncian.com/sounds
3. BBC Learning English. *BBC*. URL: https://www.bbc.co.uk/learningenglish/features/pronunciation
4. Burak V. Training of future specialists in the hotel and restaurant industry in higher educational establishments in the conditions of distance learning. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2020. No. 6 (39). P. 16–20. https://doi.org/10.15587/2519-4984 2020.217512
5. Economics of international travel and tourism: the specialised dictionaries / N. A. Yurko et al. *Grail of Science*. 2024. No. 41. P. 91–99. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.05.07.2024.011
6. ELSA Speak. *ELSA*. URL: https://elsaspeak.com/en/

7. English for economics: the current online resources / N. A. Yurko et al. *Grail of Science*. 2024 No. 40. P. 141–149. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.07.06.2024.016
8. English Listening and Speaking. *Apps on Google Play*. URL: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.funbox englishlisteningpractice&hl=en
9. Listen English Daily Practice. *Apps on Google Play*. URL: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.kimco.learn. english.listening&hl=en_US
10. Lungu E., Calugher V., Braniste G. Vocational training of future specialists in the field of tourism based on personality qualities. *The Science of Physical Culture.* 2021. No. 35/1. https://doi.org/10.52449/1857-4114.2020.35-1.07
11. Professional organizations in tourism, leisure and recreation / N. A. Yurko et al. *Innovate Pedagogy*. 2024. Vol. 2, No. 71. P. 126–134. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/71.2.24
12. Sectors: Careers using languages. *University of Cambridge*. URL: https://www.careers.cam.ac.uk/sectors-careers-using-languages
13. Specialists’ training in tourism, recreation and health-related fitness: professional dictionaries / N. Yurko et al. *Pedagogical sciences reality and perspectives*. 2024. No. 99. P. 85–91. https://doi.org/10.31392/udu-nc.series5.2024.99.17
14. Staged Professional Training of Tourism Specialists in the Higher Education System in the Context of Social and Economic Crises / E. Lungu et al. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2023. Vol. 15, No. 4. P. 207–218. https://doi.org/10.18662/rrem/15.4/789
15. Sushchenko O., Akhmedova O., Stryzhak O. The use of interactive training technologies in teaching academic disciplines for students of tourism specialities. *Access Journal – Access to Science, Business, Innovation in the digital economy.* 2021. Vol. 2, No. 1. P. 28–39. https://doi.org/10.46656/access.2021.2.1(3)
16. Sustainable Tourism and Training: Boosting Skills, Expanding Opportunities. *Global Sustainable Tourism Council.* URL: https://www.gstc.org/sustainable-tourism-training-boosting-skills-expanding-opportunities/
17. The Deutsch.info Platform as a Means of Organizing German Language Students’ Independent Study / O. Storonska et al. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 2023. Vol. 18, No. 10. P. 250–263. https://doi.org/10.3991/ ijet.v18i10.39183
18. The peculiarities of elaboration of the French-Ukrainian and UkrainianFrench dictionary of physical education and sport / R. Koval et al. *XLinguae*. 2021. Vol. 14, No. 4. P. 282–298. https://doi.org/10.18355/xl.2021.14.04.19
19. Training of the future tourist guides for intercultural communicative interaction within professional activity / O. V. Kovalenko et al. *Linguistics and Culture Review.* 2021. Vol. 5, S 4. P. 729–746. https://doi.org/10.21744/lingcure.v5ns4.1712
20. Voice of America News. *VOA Mobile Apps*. URL: https://www.voanews.com/p/5850.html
21. Vorobel M., Kalymon Y., Yurko N. Features of studying English language for students in physical education and sports. *Grail of Science.* 2023. No. 24. P. 435–440. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.02.2023.079
22. World News for Students of English. *News in Levels*. URL: https://www.newsinlevels.com/

References:

1. Yurko N. A., Romanchuk O. V., Kholiavka V. Z., Vorobel M. M., Kalymon Yu. O., Styfanyshyn I. M. (2025). Abbreviations of professional organizations in economics. *Grail of Science,* (53), 234–241. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.20.06.2025.026
2. American English Pronunciation. *Pronuncian*. URL: https://pronuncian.com/sounds
3. BBC Learning English. *BBC.* URL: https://www.bbc.co.uk/learningenglish/features/pronunciation
4. Burak V. (2020). Training of future specialists in the hotel and restaurant industry in higher educational establishments in the conditions of distance learning. *ScienceRise: Pedagogical Education*, (6 (39)), 16–20. https://doi.org/10.15587/2519-4984.2020.217512
5. Yurko N. A., Romanchuk O. V., Kholiavka V. Z., Danylevych M. V., Vorobel M. M., Kalymon Yu. O., Protsenko U. M., Styfanyshyn I. M. (2024). Economics of international travel and tourism: the specialised dictionaries. *Grail of Science*, (41), 91–99. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.05.07.2024.011
6. ELSA Speak. *ELSA*. URL: https://elsaspeak.com/en/
7. Yurko N. A., Romanchuk O. V., Kholiavka V. Z., Vorobel M. M., Kalymon Yu. O., Protsenko U. M., Styfanyshyn I. M. (2024). English for economics: the current online resources. *Grail of Science*, (40), 141–149. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.07.06.2024.016
8. English Listening and Speaking. *Apps on Google Play*. URL: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.funbox. englishlisteningpractice&hl=en
9. Listen English Daily Practice. *Apps on Google Play*. URL: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.kimco.learn english.listening&hl=en_US
10. Lungu E., Calugher V., Braniste G. (2021). Vocational training of future specialists in the field of tourism based on personality qualities. *The Science of Physical Culture*, (35/1). https://doi.org/10.52449/1857-4114.2020.35-1.07
11. Yurko N. A., Romanchuk O. V., Danylevych M. V., Vorobel M. M., Kalymon Y. O. (2024). Professional organizations in tourism, leisure and recreation. *Innovate Pedagogy*,2 (71), 126–134. https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/71.2.24
12. Sectors: Careers using languages. *University of Cambridge.* URL: https://www.careers.cam.ac.uk/sectors-careers-using-languages
13. Yurko N., Danylevych M., Kalymon Y., Vorobel M., Musikevych T. (2024). Specialists’ training in tourism, recreation and health-related fitness: professional dictionaries. *Pedagogical sciences reality and perspectives,* (99), 85–91. https://doi.org/10.31392/ udu-nc.series5.2024.99.17
14. Lungu E., Onoi M., Nastas N., Constantinescu O. V. (2023). Staged Professional Training of Tourism Specialists in the Higher Education System in the Context of Social and Economic Crises. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 15 (4), 207–218. https://doi.org/10.18662/rrem/15.4/789
15. Sushchenko O., Akhmedova O., Stryzhak O. (2021). The use of interactive training technologies in teaching academic disciplines for students of tourism specialities. Access Journal – Access to Science, Business, *Innovation in the digital economy,*2 (1), 28–39. https://doi.org/10.46656/access.2021.2.1(3)
16. Sustainable Tourism and Training: Boosting Skills, Expanding Opportunities. *Global Sustainable Tourism Council*. URL: https://www.gstc.org/sustainable-tourism-training-boosting-skills-expanding-opportunities/
17. Storonska O., Palytsya H., Vorobel M., Horodetska N., Havryshkiv N., Havran M. (2023). The Deutsch.info Platform as a Means of Organizing German Language Students’ Independent Study. I*nternational Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET),*18 (10), 250–263. https://doi.org/10.3991/ijet.v18i10.39183

18. Koval R., Romanchuk O., Protsenko U., Sova A., Tatarovska O. (2021). The peculiarities of elaboration of the French-Ukrainian and UkrainianFrench dictionary of physical education and sport. *XLinguae*,14 (4), 282–298. https://doi.org/10.18355/xl.2021.14.04.19
19. Kovalenko O. V., Yepyk L. I., Yeromenko A. Y., Kashynska O. Y., Bezruchenkov Y. V. (2021). Training of the future tourist guides for intercultural communicative interaction within professional activity. *Linguistics and Culture Review*,5 (S4), 729–746. https://doi.org/10.21744/lingcure.v5ns4.1712
20. Voice of America News. *VOA Mobile Apps.* URL: https://www.voanews.com/p/5850.html
21. Vorobel M., Kalymon Y., Yurko N. (2023). Features of studying English language for students in physical education and sports. *Grail of Science*, (24), 435–440. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.02.2023.079
22. World News for Students of English. *News in Levels*. URL: https://www.newsinlevels.com/

Юрко Н. А., Романчук О. В., Данилевич М. В., Худоба В. В., Воробель М. М. Підготовка фахівців сфери туризму: онлайн ресурси для мовної практики.

У статті розглянуто питання онлайн-ресурсів для мовної практики у підготовці фахівців сфери туризму. Аналіз сучасних досліджень та публікацій свідчить про значну увагу вчених до різних аспектів професійної підготовки фахівців у галузі туризму, охоплюючи такі проблеми, як поетапне професійне навчання, інтерактивні технології навчання, міжкультурну комунікативну взаємодію тощо. Вивчення мови та мовна практика також регулярно перебувають у центрі постійної уваги науковців. Інтерес багатьох дослідників привертали такі питання, як особливості вивчення фахової мови, професійні словники та інші навчальні ресурси тощо. Незважаючи на значну увагу багатьох науковців до різних аспектів даної теми, онлайн-ресурси для мовної практики у професійній підготовці фахівців сфери туризму потребують більш детального аналізу.

Зважаючи на актуальність безперервного професійного розвитку в індустрії туризму, що постійно розвивається, важливу роль володіння іноземними мовами для фахівців сфери, а також сучасні зміни та прогрес у засобах навчання, метою даної розвідки є вивчення онлайн-ресурсів для мовної практики у галузі туризму. Завдання дослідження полягають у визначенні та аналізі особливостей онлайн-ресурсів для мовної практики працівників цієї сфери. Об'єктом дослідження є підготовка фахівців у галузі туризму, а предметом дослідження є онлайн-ресурси для мовної практики працівників даної сфери.

Онлайн-ресурси для мовної практики таких важливих у професійній підготовці фахівців з туризму мовленнєвих навичок досліджено за допомогою методів літературного аналізу та порівняльного аналізу інтернет-джерел. Сучасний технологічний прогрес із можливістю доступу до численних онлайн-ресурсів, у тому числі й для професійної мовної практики, робить процес навчання більш захопливим та гнучким, забезпечуючи можливість краще адаптуватися до вимог туристичної галузі, що постійно розвивається. Перспективи подальших досліджень у цій галузі передбачають вивчення та порівняльний аналіз інших освітніх ресурсів для професійної підготовки фахівців сфери туризму.

Ключові слова: *туризм, мовна практика, підготовка фахівців, засоби навчання, мовленнєві навички, онлайн ресурси.*

УДК 378
DOI https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.25

Яндола К. О., Кислий В. Д., Приходько Д. П.

ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ КУРСАНТІВ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування поняття «медіапсихологічна безпека». Акцентовано увагу на зростаючій актуальності цього феномену в контексті підготовки майбутніх офіцерів в умовах сучасних інформаційних викликів, зважаючи на агресивний характер гібридної війни та постійний психологічний тиск через медіапростір. Автори наголошують на необхідності виокремлення поняття «медіапсихологічна безпека», розкриваючи його відмінності від таких понять, як, наприклад, «інформаційна безпека», «кібербезпека», «медіаграмотність». В роботі «медіапсихологічна безпека» представлена як стан захищеності психіки особистості від деструктивного та маніпулятивного впливу медіаінформації, що забезпечується її розвиненою медіаграмотністю, критичним мисленням, психологічною стійкістю до інформаційних викликів та здатністю до свідомої інформаційної гігієни, що в сукупності сприяє підтримці психологічного благополуччя в умовах інтенсивного медіапростору.

Особливу увагу приділено класифікації факторів медіапсихологічного впливу на курсантів. Так, автори виокремлюють такі групи факторів: група факторів, що створюють педагогічні виклики для розвитку критичного мислення; група факторів, що впливають на освітній процес та увагу; група факторів, що впливають на мотивацію та цінності; група факторів, що надають педагогічні можливості. В межах кожної групи виділені окремі фактори, які проаналізовані через призму педагогічних викликів та педагогічних завдань, які повинна враховувати та вирішувати сучасна освіта. На думку авторів завдяки наданій класифікації педагоги зможуть цілеспрямовано обирати та впроваджувати найбільш доцільні педагогічні стратегії, добирати технології та методи. Такий підхід є ключовим для підготовки майбутніх офіцерів, які мають бути психологічно стійкими та надійно захищеними від інформаційних загроз.

Ключові слова: *медіапсихологічна безпека, медіапсихологія, курсанти, педагогіка, інформаційна безпека, освітній процес, медіаграмотність, кібербезпека.*

В умовах сучасної гібридної війни, що активно ведеться проти України, інформаційний простір став одним з ключових полів протистояння. Майбутні офіцери Збройних Сил України, як головна рушійна сила національної безпеки, щоденно стикаються із значними інформаційними впливами, спрямованими на дестабілізацію, деморалізацію та маніпуляцію свідомістю. Дезінформація, фейкові новини, пропагандистські наративи та психологічний тиск через соціальні мережі є невід’ємною частиною цієї агресії.

Недостатній рівень медіапсихологічної безпеки може призвести до низки негативних наслідків: від зниження бойового духу та довіри до командування до прийняття хибних рішень та розповсюдження панічних настроїв серед особового складу. Здатність критично оцінювати інформацію, розрізняти правду від маніпуляцій та зберігати психологічну стійкість в умовах інформаційного хаосу є важливою компетентністю для сучасного офіцера.

Саме тому розробка та впровадження ефективних педагогічних стратегій для формування медіапсихологічної безпеки у курсантів стає не просто бажаною, а об’єктивно необхідною умовою для підготовки висококваліфікованих, стійких та свідомих лідерів, здатних ефективно виконувати завдання із захисту держави. Це питання стосується не лише індивідуальної стійкості, але й національної безпеки в цілому.

Слід зазначити, що медіапсихологія – це відносно молода, але актуальна галузь психології, яка вивчає взаємодію людини з медіа. Вона досліджує, як засоби масової інформації (телебачення, радіо, преса, інтернет, соціальні мережі, відеоігри, віртуальна реальність тощо) впливають на свідомість, емоції, поведінку, установки та цінності людини, а також як сама людина взаємодіє з медіасередовищем і впливає на нього.

Актуальність цього напряму дослідження підтверджується посиленням вимог щодо підготовки офіцерів на рівні держави, що знаходить відображення в «Стратегії національної безпеки України» [7], «Стратегії воєнної безпеки України» [6], «Концепції трансформації вищої військової освіти» [4], інших оборонних доктринах та стратегіях, затверджених Міністерством оборони України та Генеральним штабом ЗСУ.

Актуальність теми дослідження підкреслюється й інтенсивним розвитком медіапсихології як самостійної галузі наукового знання та її зростаючим значенням у науковому дискурсі.

Зокрема, у низці наукових праць Л. Найдьонової [5] висвітлені теоретичні основи розуміння феномену медіапсихології в українському науковому просторі, підкреслюється важливість критичного та рефлексивного ставлення до медіаконтенту. В контексті нашої роботи це є прямим посиланням на необхідність формування у курсантів здатності до усвідомленого сприйняття інформації.

Дослідження Н. Букіної [1] та Є. Кияниці [3] акцентують увагу на практичному застосуванні медіапсихологічних знань та їх інтеграції в освітній процес і створення медіаконтенту. Це підтверджує, що розуміння механізмів впливу медіа є важливим для тих, хто перебуває у цифровому середовищі, як це є з курсантами.

Зарубіжний досвід, представлений роботами Т. Каменьської [2], демонструє глобальну тенденцію до поглибленого вивчення медіапсихологічних явищ, їхнього впливу на суспільство та особистість. Визначення С. Вінней [11] ще раз підкреслює універсальність та актуальність медіапсихології як сфери, що вивчає взаємодію людини з медіа.

Особливого значення для даного дослідження набувають роботи

Н. Череповської та Н. Дідик [9], в яких безпосередньо вказується на тісний зв’язок між медіапсихологією та психологічним станом особистості в умовах конфлікту, що є надзвичайно актуальним для курсантів, які готуються до виконання завдань в умовах сучасної війни. Автори підкреслюють потребу в розвитку психологічної стійкості до інформаційних впливів, особливо в контексті воєнних дій.

Тим не менш, більш глибоке вивчення питання породжує нові протиріччя. Так, наприклад, можна спостерігати протиріччя між зростаючою інтенсивністю та агресивністю інформаційних впливів на особистість курсанта та недостатнім рівнем сформованості його медіапсихологічної стійкості та здатності до критичного сприйняття інформації, що в тому числі є результатом недосконалості педагогічних підходів. Також можна спостерігати протиріччя між об’єктивною потребою вищих військових навчальних закладів у підготовці офіцерів, здатних ефективно протистояти інформаційним атакам та забезпечувати медіапсихологічну безпеку особового складу, та відсутністю системних, цілісних та адаптованих до військової специфіки педагогічних методик і програм для її формування.

З огляду на це метою даного дослідження є теоретичне обґрунтування поняття «медіапсихологічна безпека», а також класифікація факторів медіапсихологічного впливу на курсантів під час навчання в вищих військових навчальних закладах.

Для реалізації поставленої мети слід вирішити такі завдання: дати визначення «медіапсихологічна безпека», класифікувати медіапсихологічні фактори через призму педагогіки.

Медіапсихологія є синтетичною дисципліною, що знаходиться на перетині психології, соціології, комунікаційних наук, журналістики та інформаційних технологій. Її основний фокус – це психологічний вплив медіа на особистість та масові явища. Вона досліджує широкий спектр питань, зокрема: психологічні механізми впливу медіа; сприйняття медіаінформації; вплив медіа на когнітивні процеси; емоційні реакції на медіа; формування світогляду та цінностей; медіазалежність та її наслідки; психологію медіавиробництва; медіаграмотність та медіакомпетентність; інформаційно-психологічні операції; вплив нових медіатехнологій.

Почнемо з поняття «медіапсихологічна безпека». Слід зазначити, що в науковій літературі воно є досить молодим та перебуває в процесі формування, а в багатьох роботах передається через поняття

«медіаінформаційна безпека», «інформаційна безпека», «медіаграмотність», «безпека взаємодії з медіа», «кібербезпека» тощо.

Так, наприклад відсилання до окремих проявів медіапсихологічної безпеки знаходимо у працях Л. Найдьонової [5]. І хоч науковиця прямо не вживає термін «медіапсихологічна безпека», але у дослідженнях вказується на його складові. Авторка аналізує концепцію безпечної взаємодії з медіа крізь призму медіаосвіти та подолання наслідків інформаційних впливів. Таким чином, вона підкреслює, що медіа є сильним інструментом, здатним мати як розвивальний, так і деструктивний потенціал.

Більш конкретні визначення та акценти з'являються в роботах, що стосуються практичного застосування медіапсихології, особливо в умовах війни та психологічної реабілітації. Зокрема, у працях Н. Череповської та Н. Дідик вживається термін «медіаінформаційна безпека», яка розглядається як «стан захищеності психіки людини від деструктивних інформаційних впливів медіа, що забезпечується її медіаграмотністю, критичним мисленням та психологічною стійкістю до маніпуляцій», «актуалізація комфортних емоційно-когнітивних переживань особистості у її взаємодії з медіапростором» [9]. Вважаємо, що у контексті цієї роботи, медіаінформаційна безпека тісно пов'язана з медіапсихологічною безпекою в психологічному контексті.

Також, варто звернути увагу на роботи, що стосуються медіапсихологічної експертизи, де поняття безпеки розкривається через призму медіаризиків та заподіяння шкоди. Наприклад, у роботах

Ю. Чаплінської [8], відсилання на медіапсихологічну безпеку вбачаємо через призму психологічного благополуччя та відсутності психологічної шкоди від медіаконтенту, що передається поняттями «медіаризик», «деструктивний інформаційний вплив».

Вважаємо, що в контексті розвитку суспільства, глобалізаційних процесів, особливостей сучасних війни доцільно говорити саме про медіапсихологічну безпеку. Це може бути обґрунтовано наступним.

Існуючі терміни, такі як «інформаційна безпека» та «кібербезпека», здебільшого зосереджені на технічному (захист даних, мереж) та інформаційному (правдивість/фальшивість інформації) аспектах. Вони не повною мірою охоплюють глибинний психологічний вплив медіа на свідомість, емоції, цінності, ідентичність, поведінку людини. Медіапсихологічна безпека фокусується саме на цьому вимірі – на здатності особистості протистояти психологічним маніпуляціям, що поширюються через медіа, зберігати ментальне здоров'я та критичне мислення.

Сучасна війна ведеться не лише на фізичних полях битв, але й в інформаційному просторі. Ворожа пропаганда, дезінформація, психологічні операції активно використовують медіа (соціальні мережі, новини, розважальний контент) для підриву довіри, деморалізації, розколу суспільства, створення паніки. Цілеспрямований психологічний вплив через медіа вимагає окремого термінологічного апарату для його вивчення та протидії. Курсанти, як майбутні офіцери, є об'єктом такого впливу, і їм потрібна специфічна «психологічна броня» від медіа.

Щодо поняття «медіаграмотність», то воно скоріше пов'язано з умінням аналізувати контент. «Медіапсихологічна безпека» розширює це розуміння, включаючи аспекти психологічної стійкості, емоційного інтелекту, усвідомлення власних психологічних вразливостей до медіавпливів, а також здатності до проактивного захисту свого психічного стану. Це не лише про «що», а й про «як» медіа впливають на психіку.

Введення чіткого терміна «медіапсихологічна безпека» дозволяє більш точно окреслити предмет дослідження, відокремивши його від суміжних, але не ідентичних понять. Це сприятиме системності наукових розробок, уникненню термінологічної плутанини та підвищенню ефективності розроблених педагогічних стратегій. Наприклад, вона дає змогу зосередитися саме на психологічних механізмах впливу медіа, а не на технічних аспектах кібербезпеки.

Для майбутніх офіцерів важливо не лише володіти інформацією, а й бути психологічно готовими до її впливу, зберігати лідерські якості та бойовий дух в умовах інформаційного тиску. «Медіапсихологічна безпека» об'єднує ці вимоги в єдину, специфічну для військових рамку компетентностей, які необхідно формувати в освітньому процесі.

Отже, під поняттям «медіапсихологічна безпека» будемо розуміти стан захищеності психіки особистості від деструктивного та маніпулятивного впливу медіаінформації, що забезпечується її розвиненою медіаграмотністю, критичним мисленням, психологічною стійкістю до інформаційних викликів та здатністю до свідомої інформаційної гігієни, що в сукупності сприяє підтримці психологічного благополуччя в умовах інтенсивного медіапростору.

Підбір інструментів формування та розвитку медіапсихологічної безпеки доцільно здійснювати за допомогою класифікації медіапсихологічних факторів впливу через призму педагогіки.

На нашу думку такий підхід дозволяє зосередитися на тому, як ці фактори впливають на процес навчання та виховання, і які педагогічні стратегії можна застосувати для мінімізації негативних впливів або використання позитивних можливостей. У контексті підготовки курсантів у сучасній Україні, це особливо важливо, адже педагогіка має готувати їх до ефективного функціонування в умовах гібридної війни.

Аналіз наукової літератури [1; 5; 10; 11] надає можливість узагальнити класифікацію медіапсихологічних факторів та розглянути їх з педагогічної точки зору, виділяючи педагогічні виклики та педагогічні завдання.

Отже, серед основних груп факторів виділимо такі:

1) група факторів, що створюють педагогічні виклики для розвитку критичного мислення;

2) група факторів, що впливають на освітній процес та увагу;
3) група факторів, що впливають на мотивацію та цінності;
4) група факторів, що надають педагогічні можливості.

В табл. 1 узагальнено фактори, які складають групу факторів, що створюють педагогічні виклики для розвитку критичного мислення. Слід зазначити, що ця група факторів активно використовується для маніпуляції та дезінформації, її вплив ускладнює формування об’єктивного світогляду та критичного аналізу/

Таблиця 1

Група факторів, що створюють педагогічні виклики для розвитку критичного мислення

Фактори в межах групи	Педагогічний виклик	Педагогічне завдання
Фактори, що формують хибні уявлення та спотворюють реальність (дезінформація, фейкові новини, пропаганда)	Курсанти можуть сприймати неправдиву інформацію як достовірну, що впливає на їхнє розуміння подій, ставлення до ситуації та прийняття рішень. Це створює «інформаційний шум», який заважає засвоєнню об’єктивних знань	Навчити курсантів розпізнавати ознаки дезінформації, перевіряти джерела, використовувати фактчекінгові інструменти, розвивати навички верифікації та зіставлення інформації з різних джерел
Фактори, що впливають на емоції та ірраціональне мислення (емоційне забарвлення, апеляція до страху, гніву, паніки)Фактори, що маскують справжні цілі (маніпулятивні техніки, прихована реклама/ пропаганда):	Емоційно забарвлений контент може блокувати раціональний аналіз, призводити до імпульсивних реакцій та викривляти сприйняття фактів. Це може маніпулювати їхньою поведінкою та знижувати психологічну стійкість Курсанти можуть не усвідомлювати, що ними маніпулюють, сприймаючи маніпулятивний контент як нейтральний або об’єктивний	Розвивати емоційний інтелект, вчити розпізнавати емоційний вплив, управляти власними емоційними реакціями на медіаконтент та приймати рішення на основі фактів, а не емоцій. Навчити деконструювати медіаповідомлення, виявляти приховані смисли, цілі та конкретні маніпулятивні техніки (наприклад, виривання з контексту, узагальнення, апеляція до авторитету, який таким не є)

В табл. 2 узагальнено фактори, які складають групу факторів, що впливають на освітній процес та увагу. Ці фактори стосуються того, як медіа впливають на здатність курсантів до навчання та концентрації.

Таблиця 2

Група факторів, що впливають на освітній процес та увагу

Фактори в межах групи	Педагогічний виклик	Педагогічне завдання
Фактори, що викликають інформаційне перевантаження (надлишок інформації, швидкість її поширення)	Значний потік інформації може призводити до «інформаційної втоми», зниження здатності до концентрації, розсіяності уваги та нездатності виділяти головне	Навчити інформаційній гігієні, ефективним стратегіям пошуку та фільтрації інформації, розвивати навички швидкого аналізу та виділення ключової інформації в умовах обмеженого часу
Фактори, що сприяють фраг-ментарному сприйняттю (кліпове мислення, короткі формати контенту – рілси, тіктоки, меми)	Курсанти, що звикли до коротких, динамічних форматів, можуть мати труднощі з концентрацією на довгому, глибокому аналітичному матеріалі.Це може призводити до поверхневого сприйняття	Розвивати системне та аналітичне мислення, вчити бачити причинно-наслідкові зв’язки, синтезувати інформацію з різних джерел. Використовувати короткі формати як «гачок» для подальшого заглиблення в тему

В табл. 3 узагальнено фактори, які складають групу факторів, що впливають на мотивацію та цінності. Ці фактори стосуються того, як медіа можуть впливати на бажання курсантів вчитися та їхнє ставлення до військової служби.

Таблиця 3

Група факторів, що впливають на на мотивацію та цінності

Фактори в межах групи	Педагогічний виклик	Педагогічне завдання
Фактори, що впливають на ідентичність та цінності (дискредитація цінностей, формування негативних стереотипів)	Медіа можуть формувати уявлення про «непрестижність» військової служби, дискредитувати її цінності, викликати розчарування або зневіру в майбутньому.	Посилювати патріотичне виховання, формувати стійку професійну ідентичність, використовуючи медіа для поширення позитивних образів героїв, історій успіху, важливості служіння Батьківщині
Фактори, що формують залежність (ігроманія, залежність від соцмереж)	Надмірне захоплення певними медіаформатами може призводити до відволікання від навчання, зниження академічної успішності та навіть соціальної дезадаптації.	Проводити просвітницьку роботу щодо ризиків медіазалежностей, розвивати самоконтроль та дисципліну, пропонувати здорові альтернативи для дозвілля та розвитку

В табл. 4 узагальнено фактори, які складають групу факторів, що надають педагогічні можливості. Ці фактори можуть бути використані педагогами для ефективнішого навчання та розвитку.

Таблиця 4

Група факторів, що надають педагогічні можливості

Фактори в межах групи	Педагогічний виклик	Педагогічне завдання
Фактори, що забезпечують доступ до інформації та знань (широкий доступ до освітнього контенту, експертних думок)	Медіа є величезним джерелом актуальної інформації, наукових досліджень, експертних оцінок.	Навчити курсантів ефективному пошуку та використанню якісних освітніх та аналітичних ресурсів, формувати навички самостійного навчання та підвищення кваліфікації через медіа
Фактори, що сприяють комунікації та взаємодії (соціальні мережі, месенджери):	Медіа можуть бути платформою для обміну знаннями, групової роботи, обговорення навчальних питань.	Вчити ефективній та етичній комунікації в цифровому просторі, використовувати медіа для конструктивної взаємодії, обміну досвідом та спільної роботи над проєктами.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, класифікація медіапсихологічних факторів через призму педагогіки дозволить вищим військовим навчальним закладам системно підійти до проблеми формування медіапсихологічної безпеки. Вона допоможе чітко визначити, які конкретні психологічні впливи медіа створюють виклики для навчання, і, відповідно, які педагогічні технології та методи є найбільш доцільними для кожного з цих викликів. В умовах сучасної війни, це є запорукою підготовки не лише компетентних, а й психологічно стійких та інформаційно захищених офіцерів.

Використана література:

1. Букіна Н. Медіапсихологія в парадигмах українського освітнього іфнормаційного онлайн-простору. *Contemporary International Relations: Topical Highlights of Theory and Practice.* 2023. С. 12–21. URL: https://monographs.rsglobal.pl/index.php/rsgl/catalog/download/62/62/481-1?inline=1
2. Каменьська Т. Дослідження медіасихології: німецький досвід. *Діалог: медіастудії.* 2024. Випуск 30. С. 94–103. https://doi.org/10.18524/2308-3255.2024.30.318423
3. Кияниця Є. О. Роль медіапсихології у формуванні контенту сучасних медіа. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації.* 2020. Том 31 (70). № 1. Ч. 4. С. 200–204. https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.1-4/35
4. Концепція трансформації системи військової освіти зі змінами від від 26 вересня 2024 р. № 1109. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1109-2024-%D0%BF#Text
5. Найдьонова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу : підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 244 с.
6. «Про Стратегію воєнної безпеки України». Указ президента України № 121/2021 Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 25 березня 2021 року. URL: https://www.president.gov.ua/documents/1212021-37661
7. «Про Стратегію національної безпеки України». Указ президента України № 392/2020 Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 14 вересня 2020 року. URL: https://www.president.gov.ua/documents/3922020-35037
8. Чаплінська Ю. С. Медіапсихологічна експертиза аудіовізуальної продукції. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Психологія.* 2022. № 1 (15). С. 65–72. https://doi.org/10.17721/BSP.2022.1(15).11
9. Череповська Н., Дідик Н. Медіапсихологічні ресурси подолання травми війни : практичний посібник. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 210 с.
10. Trepte S. *Zur Geschichte der Medienpsychologie*. URL: https://www researchgate.net/publication/215640104
11. Vinney C. What Is Media Psychology? VERYWELLmind URL: https://www.verywellmind.com/what-is-media-psychology-5210628

References:

1. Bukina N. (2023). Mediapsykholohiia v paradyhmakh ukrainskoho osvitnoho ifnormatsiinoho onlain-prostoru [Mediapsychology in the paradigms of the Ukrainian educational information online space]. *Contemporary International Relations: Topical Highlights of Theory and Practice.* S. 12–21. URL: https://monographs.rsglobal.pl/index.php/rsgl/catalog/download/62/62/481-1?inline=1 [in Ukrainian]
2. Kamenska T. (2024). Doslidzhennia mediasykholohii: nimetskyi dosvid [Mediapsychology Research: The German Experience]. *Dialoh: mediastudii.* Vypusk 30. S. 94–103. https://doi.org/10.18524/2308-3255.2024.30.318423 [in Ukrainian]
3. Kyianytsia Ye. O. (2020). Rol mediapsykholohii u formuvanni kontentu suchasnykh media [The role of media psychology in shaping the content of modern media]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriia: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii*. Tom 31 (70). № 1. Ch. 4. S. 200–204. https://doi.org/10.32838/2663-6069/2020.1-4/35 [in Ukrainian]
4. Kontseptsiia transformatsii systemy viiskovoi osvity zi zminamy (2024). [The concept of transforming the military education system]. № 1109. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1109-2024-%D0%BF#Text [in Ukrainian]
5. Naidonova L. A. (2013). Mediapsykholohiia: osnovy refleksyvnoho pidkhodu: pidruchnyk [Mediapsychology: Fundamentals of a Reflective Approach: Textbook]. Kirovohrad : Imeks-LTD, 244 s. [in Ukrainian].
6. "Pro Stratehiiu voiennoi bezpeky Ukrainy" (2021). [About the Military Security Strategy of Ukraine]. Ukaz prezydenta Ukrainy № 121/2021 Pro rishennia Rady natsionalnoi bezpeky i oborony Ukrainy URL: https://www.president.gov.ua/documents/1212021-37661 [in Ukrainian]
7. "Pro Stratehiiu natsionalnoi bezpeky Ukrainy" (2020). [About the National Security Strategy of Ukraine]. Ukaz prezydenta Ukrainy № 392/2020 Pro rishennia Rady natsionalnoi bezpeky i oborony Ukrainy URL: https://www.president.gov.ua/documents/3922020-35037 [in Ukrainian]

8. Chaplinska Yu. S. (2022). Mediapsykholohichna ekspertyza audiovizualnoi produktsii [Mediapsychological examination of audiovisual products]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Psykholohiia.* № 1 (15). S. 65–72. https://doi.org/10.17721/BSP.2022.1(15).11 [in Ukrainian]
9. Cherepovska N., Didyk N. (2020). Mediapsykholohichni resursy podolannia travmy viiny : praktychnyi posibnyk [Media-psychological resources for overcoming war trauma: a practical guide]. Kropyvnytskyi : Imeks-LTD, 210 s. [in Ukrainian].
10. Trepte S. *Zur Geschichte der Medienpsychologie.* [On the history of media psychology] URL: https://www researchgate.net/publication/215640104 [in German]
11. Vinney C. What Is Media Psychology? *VERYWELLmind* URL: https://www.verywellmind.com/what-is-media-psychology-5210628

K. Yandola, V. Kyslyi, D. Prykhodko. Theoretical and pedagogical foundations of forming media psychological safety of cadets.

The theoretical substantiation of the concept of “mediapsychological safety” is carried out in the article. Attention is focused on the growing relevance of this phenomenon in the context of training future officers amidst modern information challenges, considering the aggressive nature of hybrid warfare and constant psychological pressure through the media space. The authors emphasize the need to distinguish the concept of “mediapsychological safety”, revealing its differences from concepts such as, for example, “information security”, “cybersecurity” and “media literacy”. In the article “media psychological safety” is presented as a state of protection of an individual's psyche from the destructive and manipulative influence of media information, ensured by their developed media literacy, critical thinking, psychological resilience to information challenges, and the ability for conscious information hygiene, all of which collectively contribute to maintaining psychological well-being in an intensive media environment.

Particular attention is paid to the classification of factors of media psychological influence on cadets. Thus, the authors identify the following groups of factors: a group of factors that create pedagogical challenges for the development of critical thinking; a group of factors that affect the educational process and attention; a group of factors that affect motivation and values; and a group of factors that provide pedagogical opportunities. Within each group, individual factors are identified and analyzed through the prism of pedagogical challenges and pedagogical tasks that modern education must consider and solve. According to the authors, thanks to the provided classification, educators will be able to purposefully select and implement the most appropriate educational technologies and methods. This approach is key for training future officers who must be psychologically resilient and reliably protected from information threats.

Key words: *mediapsychological safety, mediapsychology, cadets, pedagogy, information security, educational process, media literacy, cybersecurity.*

НАШІ АВТОРИ

АКРАМОВ МУРОД АЛІШЕР УГЛІ	студент магістратури, Військова академія (м. Одеса) orcid.org/0009-0009-6526-975X *Murat.akramov.93@gmail.com*
АФАНАСЬЄВ ВІКТОР ВАЛЕРІЙОВИЧ	аспірант кафедри фізики, математики та методики навчання, Бердянський державний педагогічний університет orcid.org/0009-0000-2407-8038 *afanasewww@gmail.com*
БАНЯС ВОЛОДИМИР ВОЛОДИМИРОВИЧ	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філології, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II orcid.org/0000-0001-6880-8805 *banyasz.volodimir@kmf.org.ua*
БАНЯС НАТАЛІЯ ЮЛІАНІВНА	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри філології, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II orcid.org/0000-0002-6974-0790 *banyasz.natalia@kmf.org.ua*
БАРБАШОВА ІРИНА АНАТОЛІЇВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0000-0002-7410-4115 *i.a.barbashova@gmail.com*
БОНДАРЕНКО ОЛЕКСАНДРА ІГОРІВНА	доктор філософії з освітніх та педагогічних наук, викладачка кафедри гуманітарного спрямування № 3, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» orcid.org/0000-0001-9332-612X *fiot3bondarenko@gmail.com*
БРИЛІН БОРИС АНДРІЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського orcid.org/0000-0002-9130-1364 *19Boris34@gmail.com*
БУБЛИК ОЛЬГА ІВАНІВНА	кандидат історичних наук, доцент кафедри політології та міжнародних відносин, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» orcid.org/0000-0003-2280-7385 *bublik.st@gmail.com*
ВОРОБЕЛЬ МАРІЯ МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української та іноземних мов, Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського orcid.org/0000-0001-9128-7809 *marya.vorobel@gmail.com*
ГАВРИЛЮК ОКСАНА АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичного виховання, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарно- педагогічний коледж» orcid.org/0000-0002-0016-1547 *oksgav0405@gmail.com*
ГІБАЛО ОЛЕГ ВІКТОРОВИЧ	підполковник, старший викладач кафедри гуманітарних та соціально- економічних дисциплін, Військова академія (м. Одеса) orcid.org/0000-0003-4619-0998 *olehh7707@gmail.com*
ГУБАРЄВ ІГОР ВОЛОДИМИРОВИЧ	Заслужений тренер України, кандидат технічних наук, професор кафедри фізичної культури і спорту, Дніпровський державний технічний університет orcid.org/0000-0001-7789-0441 *igorgubarev07@gmail.com*
ДАНИЛЕВИЧ МИРОСЛАВА ВАСИЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри туризму, Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського orcid.org/0000-0002-1285-392X *mdanylevych@ukr.net*
ЄВТУШЕНКО ЮЛІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мікробіології, вірусології, імунології, медичної фізики та інформатики, Державний заклад «Луганський державний медичний університет» orcid.org/0000-0002-7315-3337 *julia.evtyshenko@ukr.net*

ЄНГАЛИЧЕВА ІРИНА ВІТАЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітнього менеджменту, артменеджменту і соціальної роботи, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0001-6824-9548-0000 *ira2100@gmail.com*
ЗАСИПКІНА ЛЮДМИЛА АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії, фахових методик та технологій дошкільної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» orcid.org/0009-0007-5538-7651 *luda.kobzarenko@ukr.net*
ІСКАНДАРОВА-МАЛА АНАСТАСІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	старший викладач кафедри програмного забезпечення систем, Дніпровський державний технічний університет orcid.org/0000-0002-9092-6442 *anastasia.iskandarova@gmail.com*
КАМБУР АНДРІЙ ВАСИЛЬОВИЧ	кандидат соціологічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича orcid.org/0000-0002-3751-7228 *a.kambur@chnu.edu.ua*
КАСЬКО ТЕТЯНА ВАЛЕРІЇВНА	магістр педагогічної освіти, спеціаліст ІІ категорії, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» orcid.org/0009-0007-5301-3613 *tanya.kasko.92@gmail.com*
КИСЛИЙ ВІТАЛІЙ ДМИТРОВИЧ	кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки, Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба orcid.org/0000-0001-7518-0948 *kisliyvd67@gmail.com*
КОВАЛЕНКО АНДРІЙ ОЛЕКСАНДРОВИЧ	аспірант кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича orcid.org/0000-0002-5977-6597 *kovalenko.andrii@chnu.edu.ua*
КОВАЛЬ РОСТИСЛАВ СЕМЕНОВИЧ	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української та іноземних мов, Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського orcid.org/0000-0001-9284-7505 *kovalrostyslav@gmail.com*
КОНДРАТЕНКО ВАЛЕНТИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0000-0001-9866-7804 *valentyna.kondratenko@mspu.edu.ua*
КОЦЮРУБА ВОЛОДИМИР ПОЛІКАРПОВИЧ	кандидат медичних наук, викладач кафедри соціальної медицини, громадського здоров’я та медицини праці, Черкаська медична академія orcid.org/0000-0002-4370-5524 *volodimirkocuruba@gmail.com*
КУРБАТОВ АРТЕМ АНДРІЙОВИЧ	старший викладач кафедри розвідки, Київський інститут Національної гвардії України orcid.org/0000-0003-1674-9588 *kurbatov53@gmail.com*
КУХНЮК ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА	доктор філософії, доцент, завідувач кафедри фармацевтичних дисциплін, Черкаська медична академія orcid.org/0000-0003-2140-1084 *oksana.kuh@ukr.net*
КУШНІРУК ІВАН ІВАНОВИЧ	аспірант кафедри освітології та педагогічних інновацій, Університет імені Григорія Сковороди в Переяславі orcid.org/0009-0000-3408-7712 *iikushniruk@ukr.net*
ЛІЗАК КАТЕРИНА МИХАЙЛІВНА	старший викладач, доцент, доцент кафедри філології, Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці ІІ orcid.org/0000-0002-7873-0535 *lizak.katalin@kmf.org.ua*
ЛІФЕР КАРІНА ОЛЕКСАНДРІВНА	викладач кафедри природничих дисциплін, Черкаська медична академія orcid.org/0000-0001-6052-4082 *karina.lifer@gmail.com*

МЕЛЬНИК КОСТЯНТИН ГЕННАДІЙОВИЧ	аспірант кафедри початкової освіти та педагогічної інноватики, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0009-0000-4885-7247 *k.h.melnyk@udu.edu.ua*
МІТЕЛЬМАН ІГОР МИХАЙЛОВИЧ	кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри методики викладання і змісту освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» orcid.org/0000-0002-9817-6690 *i.m.mitelman@gmail.com*
МУЗИЧКА КИРИЛО ОЛЕКСАНДРОВИЧ	студент IV курсу факультету комп'ютерних технологій та енергетики, Дніпровський державний технічний університет *kyryll2016@gmail.com*
ОРУДЖОВ ВІДАДІ ОМАР ОГЛУ	доктор педагогічних наук, доцент кафедри технології навчання фізики, Азербайджанський державний педагогічний університет orcid.org/0000-0002-8589-2364 *vidadi_orucov@mail.ru*
ОСТАПЧУК ТАРАС СТЕПАНОВИЧ	полковник, кандидат педагогічних наук, начальник кафедри гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, Військова академія (м. Одеса) orcid.org/0000-0001-7461-5508 *tarstepos@gmail.com*
ПАВЛОВА ВАЛЕРІЯ ВАЛЕРІЇВНА	кандидатка педагогічних наук, доцент кафедри педагогічної освіти та соціальної реабілітації, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова orcid.org/0000-0001-6534-2050 *pavlovavalery@onu.edu.ua*
ПАЛАСЕВИЧ ІРИНА ЛЬВІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка orcid.org/0000-0003-0596-6835 *ipalasevich@gmail.com*
ПЛАКСІН АНДРІЙ АНАТОЛІЙОВИЧ	кандидат педагогічних наук, начальник факультету забезпечення державної безпеки, Київський інститут Національної гвардії України orcid.org/0000-0002-0370-9256 *aksin@ukr.net*
ПРИХОДЬКО ДМИТРО ПЕТРОВИЧ	кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри кафедри психології та педагогіки, Харківська державна академія культури orcid.org/0000-0002-5774-2692 *d.petrovich7971@gmail.com*
РОМАНЧУК ОЛЬГА ВАСИЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української та іноземних мов, Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського orcid.org/0000-0001-8215-9741 *olgabrvska@gmail.com*
СВИРИДЕНКО ГАННА ВАСИЛІВНА	доктор філософії, старший викладач кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0000-0001-5412-2570 *anutaanna30@gmail.com*
СЕВІНДЖ ДЖАЛІЛОВА ХАЗАЙ ГИЗИ	кандидат педагогічних наук, завідувачка кафедри технології навчання фізики, Азербайджанський державний педагогічний університет, докторантка, Інститут освіти Азербайджанської Республіки orcid.org/0000-0002-4753-283 *sevinjjalilova@yahoo.com*
СЛАБКО ВОЛОДИМИР МИКОЛАЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти дорослих Українського державного університету імені Михайла Драгоманова orcid.org/0000-0002-5175-3104 *slabko61@gmail.com*
СНІСАР ОЛЕНА АНАТОЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри природничих дисциплін, Черкаська медична академія orcid.org/0000-0002-4624-2959 *snisar.elena20@ukr.net*
ТАРАН КАТЕРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	асистент кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0009-0003-2316-6476 *kateryna.taran@mspu.edu.ua*

ТВЕРДОХЛІБ НАТАЛІЯ ВАЛЕРІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики музичного виховання, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж» orcid.org/0000-0001-5999-874X *tverdohlebnataliya951@gmail.com*
ХОМЕНКО АНГЕЛІНА ОЛЕКСАНДРІВНА	старший викладач кафедри журналістики, Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК», аспірант, Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України orcid.org/0009-0005-5938-6205 *KhomenkoA@krok.edu.ua*
ХОРКІН ДМИТРО МИКОЛАЙОВИЧ	аспірант кафедри педагогіки, Український державний університет імені Михайла Драгоманова orcid.org/0009-0008-0286-591X *d.m.khorkin@udu.edu.ua*
ХУДОБА ВОЛОДИМИР ВОЛОДИМИРОВИЧ	кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри туризму, Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського orcid.org/0000-0002-4472-951X *khudoba.volodymyr@gmail.com*
ШАПРАН ОЛЕКСІЙ ЮРІЙОВИЧ	аспірант, Університет Григорія Сковороди в Переяславі orcid.org/0000-0003-1329-4047 *Alexeyshapran333@gmail.com*
ШАПРАН ОЛЬГА ІЛЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освітології та педагогічної інноватики Університет Григорія Сковороди в Переяславі orcid.org/0000-0002-7514-6632 *olia.shapran@gmail.com*
ШЕВЧЕНКО ЮЛІЯ МИХАЙЛІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової і спеціальної освіти, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького orcid.org/0000-0002-8460-6928 *Shevchenko_Yuliya@mspu.edu.ua*
ЮРКО НАДІЯ АНАТОЛІЇВНА	старший викладач кафедри української та іноземних мов, Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського orcid.org/0000-0001-7077-2442 *nau40279@gmail.com*
ЯНДОЛА КРИСТИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	старша викладачка кафедри психології та педагогіки, Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба orcid.org/0000-0002-1040-5381 *yandola-k@ukr.net*

OUR AUTHORS

AKRAMOV MUROD ALISHER UGLI	Master's student, Odesa Military Academy orcid.org/0009-0009-6526-975X *Murat.akramov.93@gmail.com*
AFANASIEV VIKTOR	Postgraduate Student at the Department of Physics, Mathematics and Teaching Methods, Berdyansk State Pedagogical University orcid.org/0009-0000-2407-8038 *afanasewww@gmail.com*
BANIAS NATALIIA	PHD, Associate Professor, Associate Professor at Philology Department, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education orcid.org/0000-0002-6974-0790 *baniasz.natalia@kmf.org.ua*
BANIAS VOLODYMYR	PHD, Associate Professor, Associate Professor at Philology Department, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education orcid.org/0000-0001-6880-8805 *banyasz.volodimir@kmf.org.ua*
BARBASHOVA IRYNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University orcid.org/0000-0002-7410-4115 *i.a.barbashova@gmail.com*
BONDARENKO OLEKSANDRA	Doctor of Philosophy in Educational and Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Humanities No. 3, National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute" orcid.org/0000-0001-9332-612X *fiot3bondarenko@gmail.com*
BRYLIN BORYS	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Musicology, Instrumental Training and Choreography, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky orcid.org/0000-0002-9130-1364 *19Boris34@gmail.com*
BUBLYK OLGA	Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the Department of Political Science and International Relations, State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University" orcid.org/0000-0003-2280-7385 *bublik.st@gmail.com*
DANYLEVYCH MYROSLAVA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Tourism, Ivan Boberskyi Lviv State University of Physical Culture orcid.org/0000-0002-1285-392X *mdanylevych@ukr.net*
HAVRYLYUK OKSANA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Music Education, Communal Institution of Higher Education "Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College" orcid.org/0000-0002-0016-1547 *oksgav0405@gmail.com*
HIBALO OLEH	Lieutenant Colonel, Senior lecturer at the Department of Humanitarian and Social and Economic Sciences, Odesa Military Academy orcid.org/0000-0003-4619-0998 *olehh7707@gmail.com*
HUBARIEV IGOR	Honored Coach of Ukraine, Candidate of Technical Sciences, Professor at the Department of Physical Culture and Sports, Dnipro State Technical University orcid.org/0000-0001-7789-0441 *igorgubarev07@gmail.com*
ISKANDAROVA-MALA ANASTASIIA	Senior Lecturer at the Department of Systems Software, Dnipro State Technical University orcid.org/0000-0002-9092-6442 *anastasia.iskandarova@gmail.com*
KAMBUR ANDRII	Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University orcid.org/0000-0002-3751-7228 *a.kambur@chnu.edu.ua*
KASKO TETYANA	Master of Pedagogical Education, Specialist of the II Category, Communal Institution of Higher Education "Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College" orcid.org/0009-0007-5301-3613 *tanya.kasko.92@gmail.com*

KHOMENKO ANHELINA	Lecturer at the Department of Journalism, “KROK” University, PhD-student, Institute of Higher Education orcid.org/0009-0005-5938-6205 *KhomenkoA@krok.edu.ua*
KHORKIN DMYTRO	PhD at the Department of Pedagogy, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University *orcid.org/0009-0008-0286-591X d.m.khorkin@udu.edu.ua*
KHUDOBA VOLODYMYR	Ph.D. in Geography, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Tourism, Ivan Boberskyi Lviv orcid.org/0000-0002-4472-951X *khudoba.volodymyr@gmail.com*
KONDRATENKO VALENTYNA	PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University orcid.org/0000-0001-9866-7804 *valentyna.kondratenko@mspu.edu.ua*
KOTSIURUBA VOLODYMYR	Candidate of Medical Sciences, Lecturer at the Department of Social Medicine, Public Health and Occupational Medicine, Cherkasy Medical Academy orcid.org/0000-0002-4370-5524 *volodimirkocuruba@gmail.com*
KOVAL ROSTYSLAV	Ph. D. (Philology), Associate Professor at the Ukrainian and Foreign Languages Department, Lviv Ivan Bobersky State University of Physical Culture orcid.org/0000-0001-9284-7505 *kovalrostyslav@gmail.com*
KOVALENKO ANDRII	Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Methodology of Primary Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University orcid.org/0000-0002-5977-6597 *kovalenko.andrii@chnu.edu.ua*
KUKHNIUK OKSANA	PhD (Agricultural Science), Associate Professor, Head of the Department of Pharmaceutical Disciplines of the Cherkasy Medical Academy orcid.org/0000-0003-2140-1084 *oksana.kuh@ukr.net*
KURBATOV ARTEM	Senior Lecturer at the Department of Intelligence, Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine orcid.org/0000-0003-1674-9588 *kurbatov53@gmail.com*
KUSHNIRUK IVAN	PhD at the Department of Educational Studies and Pedagogical Innovation, Hryhoriy Skovoroda University in Pereyaslav orcid.org/0009-0000-3408-7712 *iikushniruk@ukr.net*
KYSLYI VITALII	PhD of Psychology, Associate Professor, Professor at the Psychology and Pedagogy Department, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University orcid.org/0000-0001-7518-0948 *kisliyvd67@gmail.com*
LIFER KARINA	Lecturer at the Department of Natural Disciplines, Cherkasy Medical Academy orcid.org/0000-0001-6052-4082 *karina.lifer@gmail.com*
LIZAK KATERYNA	Senior Lecturer, Associate Professor, Associate Professor at the Philology Department, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education orcid.org/0000-0002-7873-0535 *lizak.katalin@kmf.org.ua*
MELNYK KOSTYANTYN	PhD at the Department of Primary Education and Pedagogical Innovation, Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University orcid.org/0009-0000-4885-7247 *k.h.melnyk@udu.edu.ua*
MITELMAN IGOR	Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Teaching Methodology and Educational Content, Odessa Regional Academy of In-Service Education orcid.org/0000-0002-9817-6690 *i.m.mitelman@gmail.com*
ORUCOV VIDADI OMAR OGLU	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Physics Teaching Technology, Azerbaijan State Pedagogical University orcid.org/0000-0002-8589-2364 *vidadi_orucov@mail.ru*

OSTAPCHUK TARAS	Colonel, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Humanitarian and Social and Economic Sciences, Odesa Military Academy orcid.org/0000-0001-7461-5508 *tarstepos@gmail.com*
PALASEVYCH IRYNA	Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University orcid.org/0000-0003-0596-6835 *ipalasevich@gmail.com*
PAVLOVA VALERIIA	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogical Education and Social Rehabilitation, I.I. Mechnikov Odesa National University orcid.org/0000-0001-6534-2050 *pavlovavalery@onu.edu.ua*
PLAKSIN ANDRII	Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Faculty of State Security Provision, Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine orcid.org/0000-0002-0370-9256 *aksin@ukr.net*
PRYKHODKO DMYTRO	PhD of Psychology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Psychology, Pedagogy and Philology, Kharkiv State Academy of Culture orcid.org/0000-0002-5774-2692 *d.petrovich7971@gmail.com*
ROMANCHUK OLHA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Ukrainian and Foreign Languages, Ivan Boberskyi Lviv State University of Physical Culture orcid.org/0000-0001-8215-9741 *olgabrvska@gmail.com*
SEVINC KHALILOVA KHAZAY GIZI	PhD in Pedagogy, Head of the Department of Physics Teaching Technology, Azerbaijan State Pedagogical University, Doctoral student, Institute of Education of the Republic of Azerbaijan orcid.org/0000-0002-4753-2835 *sevinjjalilova@yahoo.com*
SHAPRAN OLEKSII	Postgraduate Student, Hryhorii Skovoroda University of Pereiaslav orcid.org/0000-0003-1329-4047 *Alexeyshapran333@gmail.com*
SHAPRAN OLHA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Educational Studies and Pedagogical Innovations, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav orcid.org/0000-0002-7514-6632 *olia.shapran@gmail.com*
SHEVCHENKO YULIIA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University orcid.org/0000-0002-8460-6928 *Shevchenko_Yuliya@mspu.edu.ua*
SLABKO VOLODYMYR	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Adult Education, Drahomanov Ukrainian State University orcid.org/0000-0002-5175-3104 *slabko61@gmail.com*
SNISAR OLENA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Natural Sciences, Cherkasy Medical Academy orcid.org/0000-0002-4624-2959 *snisar.elena20@ukr.net*
SVYRYDENKO HANNA	Doctor of Philosophy, Senior Lecturer at the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University orcid.org/0000-0001-5412-2570 *anutaanna30@gmail.com*
TARAN KATERYNA	Assistant at the Department of Primary and Special Education, Bogdan Khmelnitsky Melitopol State Pedagogical University orcid.org/0009-0003-2316-6476 *kateryna.taran@mspu.edu.ua*
TVERDOKHLIB NATALIIA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Music Education, Communal Institution of Higher Education "Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College" orcid.org/0000-0001-5999-874X *tverdohlebnataliya951@gmail.com*
VOROBEL MARIIA	Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Languages, Ivan Boberskyi Lviv State University of Physical Culture orcid.org/0000-0001-9128-7809 *marya.vorobel@gmail.com*

YANDOLA KRYSTYNA	Senior Lecturer at the Psychology and Pedagogy Department, Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University orcid.org/0000-0002-1040-5381 *yandola-k@ukr.net*
YENHALYCHEVA IRYNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Educational Management, Art Management and Social Work, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy orcid.org/0001-6824-95480000 *ira2100@gmail.com*
YEVTUSHENKO YULIIA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Microbiology, Virology, Immunology, Medical Physics, and Medical Informatics, Lugansk State Medical University orcid.org/0000-0002-7315-3337 *julia.evtyshenko@ukr.net*
YURKO NADIIA	Senior Lecturer at the Department of Ukrainian and Foreign Languages, Ivan Boberskyi Lviv State University of Physical Culture orcid.org/0000-0001-7077-2442 *nau40279@gmail.com*
ZASYPKINA LYUDMILA	Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory, Professional Methods and Technologies, Communal Institution of Higher Education “Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College” orcid.org/0009-0007-5538-7651 *luda.kobzarenko@ukr.net*
MUZYCHKA KYRYLO	4th year student at the Faculty of Computer Technologies and Energy, Dnipro State Technical University *kyryll2016@gmail.com*

ЗМІСТ

Акрамов Мурод Алішер углі, Гібало О. В., Остапчук Т. С., Слабко В. М.
ІНТЕГРАЦІЯ ШАБЛОНІВ ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БАР'ЄРУ
В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ..... 5

Афанасьєв В. В.
НАУКОВИЙ СВІТОГЛЯД ШКОЛЯРА ЯК ІНТЕГРАЛЬНЕ ОСОБИСТІСНЕ УТВОРЕННЯ
ТА ПРОБЛЕМИ ЙОГО ФОРМУВАННЯ..... 13

Banias V. V., Banias N. Yu., Lizak K. M., Paul J. Meyer
HOW TO TEACH STUDENTS TO LEARN: MOTIVATION, CHALLENGES
AND THEIR SOLUTION..... 18

Бондаренко О. І.
ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ
ТА РАННЬОГО РОЗВИТКУ В НОРВЕГІЇ..... 22

Брилін Б. А., Гаврилюк О. А., Твердохліб Н. В., Засипкіна Л. А., Касько Т. В.
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО
СПРЯМУВАННЯ ЗАСОБАМИ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ..... 26

Бублик О. І.
ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ
ДЛЯ 10-ГО КЛАСУ: НОВІ АСПЕКТИ В УМОВАХ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ..... 30

Губарєв І. В., Іскандарова-Мала А. О., Музичка К. О.
РОЗРОБКА ІНФОРМАЦІЙНОГО ТА ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГРИ В ШАШКИ-64
З МЕТОЮ УДОСКОНАЛЕННЯ ТАКТИЧНИХ ТА ТЕХНІЧНИХ НАВИЧОК
СПОРТСМЕНІВ-ШАШКІСТІВ..... 35

Євтушенко Ю. О.
АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ: ВИКЛИКИ, МОЖЛИВОСТІ, ПЕДАГОГІЧНІ РІШЕННЯ..... 40

Єнгаличева І. В.
ВИКОРИСТАННЯ МЕДІАЦІЇ В МЕЖАХ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ
В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ..... 47

Камбур А. В.
ПІДТРИМКА ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ
ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ: ЦІННІСНИЙ ПІДХІД..... 52

Коваленко А. О.
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ:
АНАЛІЗ ПІДХОДУ СЮЗАН СПЕНС КРІЗЬ ПРИЗМУ СЬОГОДЕННЯ..... 56

Коваль Р. С.
ІСТОРІЯ ЛИЧАКІВСЬКОГО КЛАДОВИЩА У ПРАЦЯХ ІНОЗЕМНИХ ДОСЛІДНИКІВ..... 63

Кухнюк О. В., Снісар О. А., Коцюруба В. П., Ліфер К. О.
ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ SOFT SKILLS НА ЗАНЯТТЯХ З ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН
В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ..... 69

Кушнірук І. І.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЙ ГРУПОВОГО НАВЧАННЯ..... 75

Мітельман І. М.
РОЗВИТОК ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ГРАНИЧНИЙ ПЕРЕХІД
ЯК ЕЛЕМЕНТ ДОСЛІДЖЕННЯ В НЕРІВНОСТЯХ ОЛІМПІАДНОГО ХАРАКТЕРУ..... 80

Orucov V. O., Calilova Kh. Kh.
CLIMATE CHANGE MITIGATION STRATEGIES AND THEIR INTEGRATION
INTO THE EDUCATIONAL PROCESS..... 88

Павлова В. В.
ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА В ПРОЦЕСІ ВПРОВАДЖЕННЯ
СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ..... 93

Palasevych I. L.
PECULIARITIES OF USING FAIRY TALE THERAPY IN WORKING
WITH PRESCHOOL CHILDREN..... 98

Плаксін А. А., Курбатов А. А.
ПОСИЛЕННЯ ПРАКТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ У ВЗВО ДЛЯ ВЕДЕННЯ БОЙОВИХ ДІЙ.....**104**

Khomenko A. O.
A COMPARATIVE ANALYSIS OF JOURNALISM CURRICULA AT UKRAINIAN UNIVERSITIES.....**110**

Хоркін Д. М., Мельник К. Г.
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....**115**

Шапран О. І., Шапран О. Ю.
ОСНОВНІ ТРЕНДИ І ВИКЛИКИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ У ПРАКТИЦІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....**120**

Шевченко Ю. М., Кондратенко В. О., Барбашова І. А., Свириденко Г. В., Таран К. О.
НЕЙРОКОРЕКЦІЯ ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ.....**125**

Yurko N. A., Romanchuk O. V., Danylevych M. V., Khudoba V. V., Vorobel M. M.
TOURISM SPECIALISTS’ TRAINING: ONLINE RESOURCES FOR LANGUAGE SPEAKING PRACTICE **130**

Яндола К. О., Кислий В. Д., Приходько Д. П.
ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ КУРСАНТІВ.....**134**

НАШІ АВТОРИ.....**140**

CONTENTS

M. Akramov, T. Ostapchuk, O. Hibalo. Integration of Psychological Barrier Overcoming Templates in the Training of Future Officers……5

V. Afanasiev. Scientific worldview of a schoolchild as an integral personal formation and problems of its formation……13

V. Banias, N. Banias, K. Lizak. How to teach students to learn: motivation, challenges and their solution……18

O. Bondarenko. Content of professional training of future specialists in preschool education and early development in Norway……22

B. Brylin, O. Havrylyuk, N. Tverdokhlib, L. Zasypkina, T. Kasko. Formation of creative individuality of future artistic specialists using artistic and pedagogical technologies……26

O. Bublyk. Transformation of the Content of the 10th-Grade Civic Education Course: New Aspects in the Context of the Russian-Ukrainian War……30

I. Hubariev, A. Iskandarova-Mala, K. Muzychka. Development of game information and software in checkers-64 in order to improve the tactical and technical skills of athletes – checkers……35

Yu. Yevtushenko. The axiological approach in forming the professional and ethical culture of future physicians: challenges, opportunities, pedagogical solutions……40

I. Yenhalycheva. The use of mediation within a systemic approach in social work……47

A. Kambur. Supporting the individual in the process of life space formation: a value-oriented approach……52

A. Kovalenko. Formation of social competence in children and adolescents: Analysis of Susan Spence's approach from a modern perspective……56

R. Koval. Lychakiv Cemetery in the Works of Foreign Researchers……63

O. Kukhniuk, O. Snisar, V. Kotsiuruba, K. Lifer. Development of Key Soft Skills in Chemistry Classes at Medical Educational Institutions……69

I. Kushniruk. Pedagogical conditions for forming organizational competence of future teachers of higher education institutions using group learning technologies……75

I. Mitelman. Development of functional competence and passage to the limit as an investigative element in the olympiad-type inequalities……80

V. Orucov, Kh. Calilova. Climate change mitigation strategies and their integration into the educational process……88

V. Pavlova. Formation of Teachers' Digital Competence in the Process of Implementing Modern Educational Technologies in Higher Education……93

I. Palasevych. Peculiarities of using fairy tale therapy in working with preschool children……98

A. Plaksin, A. Kurbatov. Enhancing the practical component of training future officers in military higher education institutions for conducting combat operations……104

A. Khomenko. A comparative analysis of journalism curricula at ukrainian universities……110

D. Khorkin. Pedagogical conditions for the formation of communicative competence of future teachers of higher education institutions using innovative technologies……115

O. Shapran, O. Shapran. Main trends and challenges of digitalization of education in the practice of organization of self-learning of future teachers of higher education institutions……120

Yu. Shevchenko, V. Kondratenko, I. Barbashova, H. Svyrydenko, K. Taran. Neurocorrection As A Conceptual Basis For Overcoming Stuttering In Children: A Theoretical Analysis Of Contemporary Approaches……125

N. Yurko, O. Romanchuk, M. Danylevych, V. Khudoba, M. Vorobel. Tourism specialists' training: online resources for language speaking practice……130

K. Yandola, V. Kyslyi, D. Prykhodko. Theoretical and pedagogical foundations of forming media psychological safety of cadets……134

OUR AUTHORS……144

Наукове видання

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

Випуск 105

Матеріали подані мовою оригіналу

Шеф-редактор – В. П. Андрущенко
Головний редактор серії – В. М. Слабко
Відповідальний редактор серії – Л. Л. Макаренко
Технічний редактор – Н. С. Корцигіна
Верстка – С. В. Колесніков

Підписано до друку 30.05.2025
Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 17,67. Обл.-вид. арк. 19,58.
Замов. № 0925/741. Наклад 300 прим.
Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 7623 від 22.06.2022 р.

Scientific edition

NAUKOWYI CHASOPYS
DRAGOMANOV UKRAINIAN STATE UNIVERSITY

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

Issue 105

Materials submitted in the original language

Editorial Director – V. Andrushchenko
Editor-in-chief of series – V. Slabko
Executive editor of series – L. Makarenko
Technical editor – N. Kortsyhina
Layout designer – S. Kolesnikov

Signed for publication 30.05.2025
Format 60x84/8. Typeface Times New Roman.
Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 17.67. Published sheets. 19.58.
Order No. № 0925/741. Print run of 300.
Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House “Helvetica”
6/1 Inglezi, Odesa, 65101
Phone +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Certificate of the subject of publishing business
DK No 7623 dated June 22, 2022